

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ODILON CARLOS NUNES

**AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS:
CONSERVAÇÃO E MUDANÇA**

CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ODILON CARLOS NUNES

**AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS:
CONSERVAÇÃO E MUDANÇA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko

CURITIBA
2014

N972 Nunes, Odilon Carlos

Avaliação escolar no contexto das transições educacionais:
conservação e mudança. / Odilon Carlos Nunes. – Curitiba : 2014
302 f. il.

Orientadora: Maria Amélia Sabbag Zainko
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação – Políticas Educacionais.

1. Avaliação educacional. 2. Educação – Políticas públicas.
I. Zainko, Maria Amélia Sabbag. II. Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação –
Políticas Educacionais. III. Título

CDD 370.78



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **ODILON CARLOS NUNES** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DR^a MARIA AMÉLIA SABBAG ZAINKO (Presidenta), DR^a REGINA MARIA MICHELOTTO, DR^a MARIA LOURDES GISI, DR^a ANA MARIA EYNG e DR^a SIRLEY TEREZINHA FILIPAK (Membros Titulares) arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: **"AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS: CONSERVAÇÃO E MUDANÇA"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a MARIA AMÉLIA SABBAG ZAINKO		Aprovado
DR ^a REGINA MARIA MICHELOTTO		Aprovado
DR ^a MARIA LOURDES GISI		Aprovado
DR ^a ANA MARIA EYNG		Aprovado
DR ^a SIRLEY TEREZINHA FILIPAK		Aprovado

Curitiba, 18 de março de 2014.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Carolina e Odilon, pelos sentidos de renovação e esperança que trazem e representam.

Aos meus pais, *in memoriam*, Odilon Nunes e Adalgiza Senni pelos ensinamentos e lições de vida, doação e generosidade.

Aos amigos Ademar, Casemiro e outros que já se foram, deixando, porém, exemplos de combatividade, consciência, crítica e solidariedade.

AGRADECIMENTOS

Aos membros da banca examinadora, pela leitura cuidadosa, críticas meticolosas e importantes sugestões no tocante ao aperfeiçoamento da presente pesquisa.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Amélia Sabbag Zainko, pela permanente e dedicada ajuda, pelo acompanhamento humano e respeitoso do meu trajeto e por suas fundamentais contribuições ao andamento e à definição do processo de investigação.

A Rosangela Gehrke Seger pelo inestimável auxílio prestado à instrumentalização e organização deste trabalho e a quem devo o reconhecimento pelo zelo e competência profissionais e o agradecimento pela amizade.

Aos meus familiares, Eliane, Elizabete, Eveline, Márcio e Maria Clara, pelo afeto, interesse e apoio (material e não material) demonstrados.

À colega Professora Doutora Marta Pinheiro e à prima pedagoga Doutora Deise Aparecida Maziteli de Oliveira pelos primeiros incentivos ao desenvolvimento da minha formação pedagógica e qualificação acadêmica.

RESUMO

No presente trabalho tem-se como alvo central examinar e inquirir os processos de avaliação escolar que se desenvolveram contemporaneamente, em nosso país, no que diz respeito aos seus substratos e bases sociais e educacionais, e, também, no que concerne aos problemas e aos efeitos decorrentes das tendências e das relações de conservação e mudança em andamento. Para tanto, volta-se à consideração das questões que advêm tanto das suas configurações conceituais como das suas formulações e usos nos níveis instrumentais.

Nesse complexo e denso terreno histórico e educativo, almeja-se, primordialmente, caracterizar, articular e contrapor, de modo mediado e não mecânico e linear, as visões de avaliação que absorvem e assumem formas e conteúdos de tipo regulatório e de controle negativo e, ao mesmo tempo e em contrapartida, expressam e manifestam dimensões de renovação, acolhimento e pluralidade.

Assim é que pretende-se, por um lado, dar destaque aos postulados e operações que frequente e corriqueiramente acometem e afetam os recursos avaliativos, impelindo-os ao cumprimento de atribuições que os afastam e os desobrigam dos seus fins e meios substantivos e essenciais, a saber, aqueles que cultivam e fomentam uma razão nuclearizada pelos nexos propriamente pedagógicos. E, em igual medida, reorientam-se e passam a preconizar e a perpetrar objetivos e metas identificados com valores de extração conservadora e autoritária, desembocando, não poucas vezes, no apelo e no reforço aos exercícios e aos mecanismos que efetuaram e propagam a seleção e a exclusão educacional e social.

Não obstante, posto por outro lado, vislumbra-se os agentes – e as correspondentes atividades avaliativas – que podem vir a impulsionar e a desencadear as ações e as tarefas que emprestarão sentidos eminentemente positivos, reformando e, mesmo, transformando os atuais padrões que, embora modernizados, impregnam e saturam com os seus traços de coerção e conservadorismo os modos de pensar e fazer a avaliação educacional. Nesse contexto, acena-se para a possibilidade – já em curso, aliás – de construir e consolidar uma concepção (e prática) de avaliação mais crítica e reflexiva, que intente transcender os restritos e limitados receituários avaliativos vigentes em vista de uma perspectiva ampliada, isto é, mais democrática, inclusiva e humana.

Indica-se, ainda, que na dinâmica em curso, os procedimentos que dão corpo e conferem significados à criação e à aplicação dos métodos e instrumentos avaliativos, tendencialmente, fundem, alternam e sintetizam essa dupla carga de “funções” – positivas e negativas – arroladas e separadas em abstrato. Provavelmente, em concreto, os processos de avaliação educacional realizam-se de maneira a incluir, simultânea e contraditoriamente, essa duplicidade de propósitos e feições em suas incessantes intervenções no real, com o qual se deparam, se confrontam e interagem.

Palavras-Chaves: Avaliação Escolar. Políticas Educacionais. Concepção de Avaliação

ABSTRACT

The present work has as the main target to examine and investigate the process of school evaluation assessment which has developed contemporaneously, in our country, that is concerned with its substrates, social and educational backgrounds, and is also concerned with the problems and effects of the trends and between the relations of conservation and change in progress. For that, it turns to the consideration of issues which arise both from their conceptual configurations as their formulations and uses of the instrumental levels. In this complex, dense, historical and educational field, the aim is primarily to characterize, articulate and counter in a mediating and non-mechanical and linear way, the evaluation views which absorb and assume forms and contents of a regulatory nature and negative control. On the other hand, they express and manifest dimensions of renovation, hosting and plurality at the same time.

So that, first it is intended to highlight the postulates and operations that frequently and routinely involve and affect the evaluative resources, prompting them to fulfill assignments that keep them away and absolve them of their purpose, substantive and essential means such as those which cultivate and foster a core reason by properly teaching nexus. And, in equal measurement, they reorient and begin to advocate and perpetrate goals and targets identified with values of conservative and authoritarian extraction, which end, not infrequently, in the strengthening and appeal of the financial mechanisms that make and propagate the educational and social selection and exclusion.

Nevertheless the agents, on the other hand, glimpse themselves and the corresponding evaluation activities - that may boost and trigger actions and tasks that lend eminently positive meanings, renovating and even transforming the current standards that, although modernized, permeate and saturate with its traces of coercion and conservative ways of thinking and doing the educational evaluation. In this context, waving to the possibility - already underway, by the way - to build and consolidate a concept (and practice) of a more critical and reflective evaluation and which attempts to transcend the narrow and limited existing evaluative prescriptions in view of an enlarged perspective, which means being more democratic, inclusive and humane.

It also indicates that the dynamic ongoing procedures that embody and give meaning to the creation and application of methods and evaluation tools would tend to merge, alter and synthesize this double load " functions " - positive and negative - enrolled and separated in the abstract. Probably, in particular, the processes of educational evaluation shall be conducted to include, simultaneously and contradictorily, this duality of purpose and features in their incessant interventions in the real, with which they face, confront and interact.

Key Words: School Evaluation. Educational Policy. Evaluation Conception

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
2 CONTRUINDO OS OBJETIVOS.....	17
2.1 OBJETIVOS.....	18
2.2 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE: A UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	18
3 OS PROCESSOS DE CONSERVAÇÃO E MUDANÇA NA SOCIEDADE, NA EDUCAÇÃO E NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	39
3.1 ESTADO E SOCIEDADE: CONSERVAÇÃO E MUDANÇA.....	39
3.2 A NATUREZA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	71
3.3 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS CONTRIBUTOS POSITIVOS: AVALIAÇÃO EM SENTIDO AMPLIADO.....	84
3.4 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM SUAS FACES NEGATIVAS E EM SENTIDO RESTRITIVO.....	111
4. ESTADO E SOCIEDADE: ALICERÇANDO A CONCEPÇÃO AMPLIADA.....	144
4.1 APONTAMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE ESTADO AMPLIADO EM GRAMSCI.....	152
4.2 ELEMENTOS DA CONCEPÇÃO DO ESTADO AMPLIADO E DE OUTROS CONCEITOS COMPLEMENTARES EM GRAMSCI.....	188
5 INDICAÇÕES PARA A ADOÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO AMPLIADA DE AVALIAÇÃO.....	209
5.1 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: AVALIAÇÃO PARA O AVANÇO E NÃO PARA A ESTAGNAÇÃO.....	212
5.2 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO LIBERTADORA: AVALIAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO E NÃO PARA A SUBORDINAÇÃO.....	218
5.3 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DEMOCRÁTICO E NÃO COMO CONTROLE AUTORITÁRIO.....	223
5.4 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO MEDIADORA: AVALIAÇÃO COMO CRIAÇÃO E REFLEXÃO E NÃO COMO CLASSIFICAÇÃO E SELETIVIDADE.....	230
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PRETEXTO DE UMA CONCLUSÃO.....	251
6.1 SUBSTRATO E MUDANÇA SOCIAL.....	251
6.2 A QUESTÃO AVALIATIVA: SUA CONSTITUIÇÃO E MANIFESTAÇÕES CONFLITIVAS E CONTRADITÓRIAS EM FACE DA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO AMPLIADA.....	256
6.3 POR UMA ABORDAGEM AMPLIADA.....	294
REFERÊNCIAS.....	297

INTRODUÇÃO

[...] é a práxis criadora que permite fazer face às novas necessidades criadas pelo homem ou impostas pela vida e que ultrapassam as soluções já encontradas. Se o homem não cria sempre, a criação é o aspecto fundamental da atividade humana, pois é desse modo que o homem constrói o mundo humano e a si mesmo. (VÁZQUEZ, 2011).

Através de pesquisa acadêmica e em estudos elaborados e apresentados anteriormente, dediquei-me à compreensão das ações educacionais (oficiais ou não) que atingiram e afetaram de maneira mais direta e particular o campo da avaliação escolar, sobretudo no desenrolar dos anos que compuseram as décadas de 60, 70 e 80, do século precedente.

Na pesquisa que constituiu a minha dissertação de Mestrado, defendida nesta Instituição, voltei-me, mais especificamente, à demarcação e ao exame das proposições e das medidas avaliativas que integraram as reformulações curriculares promulgadas e implantadas no Estado do Paraná.

Intenciono, agora, aceitar e acatar a sugestão apresentada por membros da Banca Examinadora no sentido de retomar, ampliar e dar prosseguimento aos estudos então desenvolvidos.

Quero esclarecer que não se trata meramente de voltar ao passado para efeito de repisar o trajeto já percorrido e assentado. Para além disso, busco, efetivamente, reatar e restabelecer o fio condutor da história, com o intuito de melhor concatenar e elucidar os nexos daquele emblemático período sócio-educacional, aprofundando e aperfeiçoando a compreensão dos seus acontecimentos extra e intra-escolares e tentando identificar os seus desdobramentos, mormente os mais duradouros e os que mais se avizinham do presente, atingindo-o.

Nesse sentido, aspiro dar tratamento mais sistemático e criterioso e, por conseguinte, com maior fôlego reflexivo, aos conceitos e categorias avaliativas germinados e elaborados nessa emblemática etapa da história educacional e pedagógica com a pretensão de fundamentar e orientar a adoção de uma prática de avaliação guiada por uma ótica educativa menos autoritária e coercitiva e movida sob uma moldura cultural mais plural e abrangente, recusando as formas escolares e os modelos educacionais exclusivistas e elitizados, associados aos interesses de poucos e seletos grupos sociais e econômicos. Esse importante conjunto de teorias

e proposições avaliativas, assim compreendo, demarca e fundamenta uma concepção ampliada de avaliação.

Pretendo, portanto, vincular e articular esse plano de feição conceitual, constituído pela elaboração e sistematização de concepções para a área da avaliação escolar, com o contexto de reflexões e debates característico da época e a conjuntura de inquietações, mudanças e rupturas que naquele momento emergiu e plasmou-se em nossa sociedade, infiltrando suas tensões e conflitos, ambicionando remover arcaísmos e promover alterações significativas no conjunto da vida nacional e regional; aspectos que, parece, no seu todo, repercutiram mais ou menos intensamente nas várias esferas sociais, abrangendo o patamar da educação, da escola e da avaliação.

Na perspectiva aqui assumida, reafirmo as postulações que se compuseram como ponto recorrente de referência deste trabalho de pesquisa, isto é, a necessidade e a exigência do recurso às categorias e aos conceitos de vertente e sentidos histórico e crítico como condição para dar conta desse tão significativo quanto complexo desafio de estudar e compreender, metódica e reflexivamente, as ações e os agentes dos processos educativos e avaliativos, nas suas relações e em seus movimentos reais e concretos.

No caso dessa investigação é importante lembrar que o sistema educacional brasileiro vem ostentando as muitas e relevantes manifestações que tomam como objeto de suas intervenções (teóricas e práticas) a temática da avaliação educacional e escolar. Multiplicaram-se e assumiram destacadas posições os variados tipos de produção e de divulgação dos conteúdos que são próprios ou estão associados a esse campo particular da esfera educacional. É bem verdade que os enunciados e as atividades que abarrotam o palco das tarefas avaliativas e preenchem o ideário e as posturas dos seus atores estão longe de mostrar completa identidade ou forte parentesco entre si. Descendem de diversos nascedouros e exibem formatos estratégicos e táticos que, por vezes, os distanciam e até os antagonizam.

Para o momento, deve ficar adequadamente frisado que o estudo e a pesquisa dessa particular temática exigem redobrados cuidados no intuito de se atribuir a justa medida e de se sopesar devidamente esse feixe de relações para o qual confluem as ações e as suas representações que provêm das esferas sociais e pedagógicas, reproduzindo, mas, também, recriando e, por vezes, contribuindo para

a transformação das determinações das quais as mesmas se originam. Assim, firma-se o princípio de que sociedade, educação e avaliação associam-se (e dissociam-se), continuada e organicamente, nos atos de construção e reconstrução do objeto que aqui é investigado.

Nessa orientação, o tratamento impresso aos elementos conceituais e, também, aos aspectos factuais que se incorporaram e integralizaram à estrutura da presente investigação leva em conta, simultaneamente, a natureza contraditória e não linear das relações constitutivas da organização social vigente, em geral, e das condições e dos meios que caracterizam o campo da avaliação educacional e escolar, em particular.

Dessa maneira, no transcurso do presente trabalho, demarca-se e abre-se a questão, de um lado, sobre os traços e significados que emprestam sentidos positivos ao modo como a avaliação é sistematizada e se converte, regularmente, em instrumento de intervenção nos diversos âmbitos e setores do trabalho pedagógico, incluindo desde as suas aplicações de ordem institucional até o seu emprego nas complementares faces das situações de ensino e aprendizagem. Nesses contextos, os procedimentos avaliativos em muito tem contribuído para a qualificação e o aperfeiçoamento dos sujeitos (e dos seus habitats) com os quais interage e aos quais se destina.

Mas, por outro lado, há que se por em evidência, através de análise mais detalhada e crítica, as causas e as consequências implicadas nos usos (e abusos) que acompanham e empapam (saturando-os, certas vezes) os exercícios nos quais os mecanismos pertencentes à avaliação educacional (e, também, em outras esferas) descuram e apartam-se dos seus fins substantivos e essenciais – os de índole educativa e pedagógica (como, também, dos conteúdos intrínsecos às outras esferas) –, desviando o seu foco e os seus esforços para os alvos mais formais e mais institucionais, passando a desempenhar, primordialmente, papel de tipo regulatório e de controle restritivo. Podendo estar, quando submetidos a circunstâncias impositivas e conservadoras, próximos de acarretar e provocar, ordenada ou difusamente, desdobramentos que engrossarão os valores e as atitudes classificatórios, discricionários e, inclusive, excludentes que costumam frequentar os vãos e o desvãos da vida social e educacional contemporânea.

Nesse andamento, é pertinente considerar, primeiramente, que os procedimentos que corporificam e atribuem significação à elaboração e a utilização

do ferramental avaliativo tendem a fusionar e a alternar essa dupla carga de funções – positivas e negativas – aqui apriorística e abstratamente indicada. Muito provavelmente, em concreto, os processos de avaliação educacional realizam-se de modo a incluir, simultânea e contraditoriamente, essa duplicidade de propósitos e as suas interveniências e intromissões no real dado, com o qual se confrontam, interpenetrando-se. Quer seja no sentido de objetivar reproduzi-lo – e, para isso, buscar retratá-lo, retocá-lo e atualizá-lo - quer seja no intuito de modificá-lo – intentando, de jeito mais parcelar ou integral, a impulsão dos seus movimentos para gerar mudança e transformação, que redundarão, obviamente, em resultado com maior ou menor grau de sucesso e satisfação.

Entretanto, sob ângulo complementar, é cabível aduzir que, se não forem ignoradas ou abstraídas as condições histórica e socialmente concretas prevalecentes, já antes aludidas e grifadas, na atualidade os fins e os meios da avaliação educacional tendem a traçar e a percorrer rotas sinalizadas por ideologias e empreendimentos que miram, sobretudo, a manutenção ou a constante recomposição das estruturas e relações que servem de sustentáculos para a ordem vigente. Mostra-se como expediente efetivo e reforçador dessa vertente a inconvincente e implausível postura dos agentes do atual ordenamento societário e educacional, e dos seus fiéis seguidores, de visar consignar e atribuir pura “tecnicidade” aos sempre sortidos e consecutivos sistemas e aparatos avaliativos, aliás, criados e recriados à exaustão. Há aí uma espécie de exercício permanente, infatigável e obsessivo de repetição de si mesmo ou, ao menos, de replicar os seus eternos anseios e objetivos de restauro e preservação.

Por derivação, pode-se ponderar que é parte inerente a esse projeto conservantista a incessante procura e a reafirmação do, supostamente, absoluto e exclusivo “estado de neutralidade” que permitiria aproximar, alinhar e, talvez, equiparar os instrumentos (isentos?), os objetos (inanimados?) e os agentes (imparciais?) próprios dos programas sob patrocínio oficial que vem sendo implementados no campo da avaliação educacional.

Quem sabe (não é esse o alvo?) configurar-se-ia e alcançar-se-ia, por fim, nesse diapasão de neutralidade um ideal “técnico-científico” de construção de um engenho (maquinaria?) de avaliação sem carnadura e sem rosto humano. Que aspira, tudo indica, estar situado e posicionado para além (parece ser esse o desejo) das ambiguidades, das controvérsias e, mais que tudo, das contradições que,

inscritas no âmago das relações sociais e educativas, teimam em se manifestar e a se intrometer nos circuitos tomados e possuídos pelas ações e reflexões dos sujeitos humanos. Coisas tais que perturbam, minam e obliteram os vestígios de racionalidade e o senso de equilíbrio dos indivíduos e das suas coletividades, guarneecendo, munindo ou não removendo os traços da inconstância e de imponderabilidade que se apresentam como impertinentes percalços a atravancar e a solapar o livre progresso desse verdadeiro ato de engenharia pedagógica e cultural.

É essa uma estilizada descrição dos meios e dos termos que expressam na área avaliativa correspondente, ora mais ora menos, a vontade e os anseios introjetados e cultuados por não poucas parcelas (senão majoritárias, ao menos, predominantes) dos grupos que operam nos círculos da avaliação educacional e escolar. É plausível reconhecer as suas tintas e cores, com contornos e tons mais ou menos salientes e rebuscados, nas variadas situações em que se procede a normatização e a implementação institucionalizadas do estoque de fórmulas, receitas e remédios armazenados e disponibilizados para prescrição e uso no âmbito e como parte das políticas de ensino que, presentemente, são estatuídas e, em geral, vigoram.

Para efeito de ilustração, pode ser citado, por exemplo, o emprego regular dos mecanismos de avaliação nos seguintes moldes:

- a) Como meio de “mensuração e classificação do mérito” (seja lá o que isso signifique) para fins de acesso aos cobiçados e elitizados patamares da educação superior (graduação e pós-graduação), em nosso país;
- b) Interligadamente, para a “aferição da qualificação e competência” dos bens e serviços educacionais e escolares ofertados pela via pública e privada;
- c) E, ainda, em íntima conexão com os casos anteriores, para “controle gerencial” sobre as redes e os estabelecimentos de ensino autorizados e em funcionamento, com o intuito de catalogar, ordenar e hierarquizar os mesmos, de acordo com o pretenso grau de cumprimento das suas incumbências institucionais e em vista da sua escala de ajustamento às demandas e às expectativas externadas pelo mercado;
- d) No núcleo mais recôndito e interno das instituições e unidades escolares, como procedimento e “técnica” privilegiados e quase sempre exclusivos de “verificação do aproveitamento e do desempenho discentes e controle das

aprovações e reprovações”, no decurso do período letivo e no decorrer dos anos, séries, etapas, ciclos e períodos que integram (e separam) os sequenciados níveis ou graus de ensino. Regula, igualmente, a concessão (ou não) de certificações, diplomas, titulações, etc.

- e) Eventual e secundariamente, a mecânica avaliativa é direcionada, também, ao acompanhamento e controle de outros agentes e/ou setores inclusos e responsáveis pelas tarefas da organização e do funcionamento das estruturas administrativas e pedagógicas, na alçada das escolas e dos sistemas educativos (tais como professores, equipes técnicas e pedagógicas, currículos e programas, laboratórios, serviços de supervisão e inspeção, etc.).

A rigor, esses e muitos outros aspectos podem vir a ser aumentados e intensificados, integrando e reforçando a especial tendência, ora em curso, no sentido de uma efetiva complexificação do aparato avaliativo. E manifestando, ainda, explícitos sintomas no estabelecimento de sintonia, fina e aguçada, quanto à admissão e incorporação de funções e conteúdos que impelem e empuxam os atuais rituais avaliativos, gradativamente, rumo uma perspectiva “tecnicista” e ao encontro dos valores professados e praticados pelo mercado.

A respeito dessa ordem de coisas, convém deixar claramente assinalado que não se almeja nem se projeta aqui negligenciar ou relativizar o essencial e inequívoco papel já desempenhado ou a ser exercido, simbólica e materialmente, pelos densos, complexos e relevantes conceitos, métodos e instrumentos que representam e dão vida plena de significados ao contemporâneo corpo técnico - científico. Ao contrário de se negar as fundamentais contribuições advindas dos extensos campos e âmbitos científicos e tecnológicos, o que se quer por em dúvida vem a ser essa ideologia “cientificista” exalada e exaltada pelos grupos e segmentos que se nutrem do (in)confessado devaneio de tudo e a todos tutelar e uniformizar, arbitrando e guiando os destinos dos múltiplos e contrapostos segmentos sociais, tentando obstruir ou interditar a livre e rica mobilização e articulação dos diversos interesses entranhados no seio da sociedade e dos seus organismos econômicos, políticos, culturais e educacionais.

É do interior mesmo desse “viés” ideológico, bravateado por seus impertinentes doutrinadores e suas altissonantes pregações, que nascem, crescem e se espalham os discursos (e os hábitos respectivos) que proclamam e propalam o mito da homogeneização e da mesmice social, desdenhando ou enxotando o

princípio da diversidade, da conflituação e do contraditório. Esses prestidigitadores dos profundos problemas e dos antagonismos que entrecortam o real preconizam e endossam, com excessivo zelo e exagerada frequência, a generalização dos crivos que “filtram”, “selecionam”, “depuram” e, por isso mesmo, classificam e hierarquizam e, no limite, contribuem, intencionalmente ou não, para a segregação e a exclusão educacional e social.

No que concerne, particularmente, aos quesitos avaliativos embalados sob a forma de “provas e exames”, tão ao gosto da retórica que propagandeia a seletividade e a uniformização das atividades e “performances” acadêmicas, glorificando os inesgotáveis tipos e modos de competição, há que se questionar, metodicamente, os seus pressupostos e os desdobramentos dos seus receituários e das suas empreitadas meritocráticas.

É assim que com caráter meramente introdutório, mas com algum sentido de apontar os seus implícitos e dissimulados hiatos e vacuidades, pode-se, sob vários ângulos, refletir e inquirir quanto à correção e à coerência deste dado padrão avaliativo. Por exemplo, no tocante aos mecanismos de seleção e classificação para efeito de regulação da aprovação e da matrícula no contexto do limitante quadro de disponibilidade de vagas (nos cursos de graduação e pós-graduação), por parte dos estabelecimentos que atuam na educação superior, cabe perguntar, direta e enfaticamente, se tal situação responde, completa e adequadamente, aos legítimos anseios e aos lícitos interesses societários (culturais, educacionais, científicos, etc.) firmados ou vislumbrados para o integral desenvolvimento do país.

Em complementação, deve-se interrogar, também, considerando os elevados e adensados índices de composição e distribuição demográficos, se são tão poucos assim os agrupamentos e os indivíduos que se mostram “aptos” ou “preparados” para acessar e frequentar os instrutivos, fecundos e, por vezes, requintados ambientes escolares (incluídos os seus espaços contíguos e adjacentes custosos e sofisticados: bibliotecas, laboratórios, clínicas, hospitais, fazendas, etc.), planejados e construídos para cumprimento de fins acadêmicos e educacionais.

Pode-se, ainda, indagar se é pertinente deixar os numerosos e majoritários contingentes dos não aprovados (e impedidos de ingressar) do lado de fora (literalmente) das autoproclamadas instituições educativas e à margem (imperiosamente) dos importantes benefícios culturais, científicos e técnicos que lhes são devidos ou a eles poderiam ser proporcionados. Essa parece ser uma

medida ou (pior) uma política pública legítima e consequente no que tange a real solução da questão e para a efetiva democratização das oportunidades educacionais e sociais, como tanto recitam e vociferam os porta-vozes do liberalismo triunfante? Esses enormes grupos de sujeitos excluídos, parcial ou integralmente (às vezes, estarão inteiramente afastados do sistema educativo e dos processos formais de trabalho), melhorarão e aperfeiçoarão por si mesmos as suas qualificações e as suas credenciais para fins de participação “orgânica” no seio da vida social como um todo e especialmente para a inserção (ou progressão) no complicado (viciado?) jogo tramado pelas hodiernas relações de mercado?

É plenamente aceitável o fato de se destinar (é isso que se espera?) um abundante conjunto de vagas remanescentes (excluídas aquelas oferecidas pelas instituições mais qualificadas e “conceituadas”) aos candidatos egressos, provavelmente, das circunstâncias sociais, econômicas e culturais mais debilitadas e precarizadas. Mostra-se justificável a constituição desse elo entre os estudantes que mais necessitam e requerem o aprimoramento instrumental-metodológico e o aprofundamento e a solidificação dos seus fundamentos científicos-culturais e as vagas de posse dos estabelecimentos escolares cujas vocações aparentam ser antes econômicas e empresariais do que educativas e pedagógicas.

Qual é, enfim, o real projeto social, cultural e educacional implicado e representado por essa proeminente e incensada via de avaliação educacional que se detém e se fixa, renitente e incessantemente, na tarefa de “filtrar”, categorizar e hierarquizar com o fito de (convém dizer de novo e não escamotear) selecionar e excluir e não, propriamente, com o fim de a todos promover e emancipar?

Para tentar refletir sobre esses aspectos, buscar possíveis respostas e o melhor entendimento sobre o caráter conservador e sobre as mudanças no campo da avaliação educacional o trabalho está preliminarmente estruturado em cinco capítulos e as considerações finais, à guisa de uma transitória conclusão.

Para tanto, impõe-se a exigência de extrair, absorver e aproveitar consistentemente as contribuições de obras e autores que, com diligência e discernimento, dedicaram-se à insubstituível tarefa da pesquisa científica acerca da produção e da elaboração do conhecimento que integra e compõe o controvertido e contraditório universo da avaliação educacional e escolar, crivando-o com a atividade da reflexão exaustiva e modificando-o pelo exercício constante da discussão e do debate, em bases críticas e democráticas.

No capítulo introdutório são apresentadas as razões para a realização do estudo.

O capítulo II traz à luz a discussão sobre as indicações metodológicas e as categorias de análise buscando-se colocar em evidência a unidade entre teoria e prática, na construção de um caminho metodológico original a ser seguido.

O capítulo seguinte apresenta os processos de conservação e mudança na sociedade e na avaliação educacional analisando-se as relações entre educação, estado e avaliação, a natureza histórica da questão avaliativa, a positividade e a negatividade dos processos avaliativos.

No capítulo IV são sistematizados alguns apontamentos sobre a questão do Estado tendo como fundamento a concepção ampliada de Estado defendida por Antonio Gramsci.

Finalmente o capítulo V traz as indicações para a adoção de uma concepção ampliada de avaliação destacando as suas formas diagnóstica, libertadora, emancipatória e mediadora.

As considerações finais introduzem elementos para uma possível conclusão, analisando a questão sob a ótica da mudança social, bem como as feições e manifestações conflitivas e contraditórias inerentes aos processos de conservação e mudança que envolvem a avaliação na realidade educacional brasileira.

2 CONTRUINDO OS OBJETIVOS

No cenário sócio-educacional brasileiro, por um lado, caracterizado histórica e geograficamente pela crescente expansão e entrelaçamento das redes escolares, abrigando os seus distintos níveis e modalidades de ação educativa, embora em movimento, às vezes, desordenado, e, por outro lado, ocupado cada vez mais densamente por grupos populacionais de diversas procedências e extrações sociais, econômicas e culturais, compõem-se os alicerces materiais e os elementos do substrato espiritual que propiciam e impulsionam a propagação dos contemporâneos ideários educacionais e dos entendimentos e modelos de avaliação educacional.

Nessas circunstâncias, o propósito investigativo, amplo e ambicioso, foi o de refletir sobre as determinações recíprocas construídas entre os polos representados, de um lado, pelas instituições educativas e seus padrões avaliativos e, de outro, pelas instâncias sociais, econômicas, políticas e culturais, evidenciando e destacando os elos de mediação e organicidade forjados nas relações travadas entre essas “partes”, que são fertilizadas e enriquecidas mutuamente.

É lógico que o objeto em tela foi tratado parcial e modestamente, dados os limites do trabalho e as imperfeições do seu autor. De qualquer modo, ali despontava e configurava-se um vasto e complexo campo de pesquisa e reflexão e, ao mesmo tempo, de debate e intervenção cultural e pedagógica.

Nesse âmbito, o intento dessa pesquisa foi o de dar alguns passos no sentido de diagnosticar e articular, como frequentemente tenho buscado fazer, as medidas educacionais orientadas para a atividade avaliativa em vista das condições contextuais das quais brotam e nas quais se concretizam e adquirem significação mais plena.

Em resumo, o desenvolvimento deste trabalho de investigação tem como escopo e alvo recolher, sistematizar e acumular subsídios – reflexivos e conceituais – que viabilizem e permitam por em perspectiva de análise e síntese as orientações e as concepções para a área da avaliação escolar.

Uma vez alinhavada essa primeira sequência de considerações, cabe ressaltar que o presente trabalho investigativo dedicar-se-á à abordagem e ao tratamento do seguinte conjunto de aspectos e questões:

- a) Análise das relações entre sociedade, educação e avaliação;

b) Apontamentos sobre a concepção de Estado ampliado e outros conceitos complementares, extraídos da obra de Gramsci;

c) Indicações sobre os conceitos de “avaliação diagnóstica” (LUCKESI, 1996), “avaliação mediadora” (HOFFMANN, 2000), “avaliação emancipatória” (SAUL, 2000), “avaliação libertadora” (VASCONCELOS, 1996);

d) Considerações sobre as visões avaliativas mais restritivas em face de uma perspectiva de “avaliação ampliada”.

2.1 OBJETIVOS

No contexto desse entendimento destaco como objetivos principais:

- Investigar, à luz de compreensão histórica e pedagógica, os meios e os processos correspondentes à adoção de concepções e tendências educativas no que diz respeito à definição ou redefinição do padrão de avaliação escolar.
- Sistematizar elementos que subsidiem a compreensão da categoria de Estado ampliado;
- Examinar algumas das categorias conceituais orientadas para uma concepção de “avaliação ampliada”, considerando as suas contribuições críticas para o tratamento da questão da avaliação escolar;
- Considerados os fundamentos anteriores, refletir sobre os processos de continuidade e descontinuidade e as relações de conservação e mudanças que marcaram o campo da avaliação escolar.
- Reunir subsídios que permitam refletir criticamente sobre o alcance e a efetividade dos processos mudancistas e reformadores na esfera da avaliação escolar, sob as condições contextuais demarcadas.

2.2 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE: A UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Para esclarecer e elucidar os caminhos que almejo percorrer e a abordagem que intenciono fazer no tocante à investigação ora em tela parece ser oportuno me fixar, por alguns momentos, na delimitação e no registro das categorias de

pensamento que, nomeadamente ou não, deverão acompanhar – assim espero e acredito – o desenrolar deste trabalho. Ao mesmo tempo, aproveito para prestar contas previamente dos compromissos teóricos e metodológicos por mim assumidos como signos do marco conceitual escolhido e – tomara – implementado.

Tratar-se-á – e suponho que não poderia ser de outra maneira nas circunstâncias desta pesquisa – de um pequeno e modesto conjunto de “recortes” e indicações referenciais alusivos aos aspectos do “método de análise” que estarão mais incisivamente ligados ao objeto e aos procedimentos da presente investigação.

Assim é que privilegio, sobretudo, a importante e complicada questão de construção da unidade entre teoria e prática; questão esta que, como sabemos, é central na postura que abraça a compreensão lógico-dialética dos processos engendrados pela realidade nos seus incessantes e inesgotáveis fluxos de mudança e transformação e nas múltiplas e complexas determinações materiais e não materiais que integram os seus movimentos, em sua inerente historicidade.

Categorização tal, portanto, que é necessária e indispensável – sob a ótica da concepção que professo e adoto – quando se busca uma apreensão crítica e concreta dos fenômenos que se compõem ou se inserem, genética e metabolicamente, na condição de elemento ou parte constituinte do processo de desenvolvimento e das relações de tipo capitalista, como acontece, embora comportando “momentos” de organicidade e de contradições, com a atual atividade avaliativa inscrita no interior da organização escolar, objeto da atual investigação.

As dificuldades da tarefa que se apresenta impõem-me a exigência de contar com o recurso de autores que clássica e sistematicamente versaram sobre a temática deste “método de pensamento” e das suas categorias.

Inicialmente, recorro as elucidativas sugestões expostas e caracterizadas por Kopnin no que concerne aos meandros desse intricado vínculo de reciprocidade costurado entre os polos que forjam a unidade entre teoria e a prática. Sequencialmente, valho-me, demoradamente, das profícuas observações e apreciações formuladas por Vázquez, na sua brilhante e exaustiva exegese do método, lógico e histórico, que se funda, se articula e tem a sua razão de ser umbilicalmente unida a essa vital concepção de práxis humana. Sucedem-se variadas passagens referenciadas pelas concepções de Marx, Engels, Lênin, Luckàs e outros. E mais adiante, desempenhando papel mais expresso e direto no

ordenamento deste trabalho investigativo, invisto na concatenação mais prolongada e detalhada de algumas importantes categorias gramscianas. É o que se segue.

Assim é que de acordo com Kopnin, ao tratar da inter-relação entre teoria e prática:

A prática define os objetivos do pensamento e este, por sua vez, desempenha papel essencial na determinação dos fins da atividade prática –, então a prática atua legitimamente como critério ativo do pensamento em sua atitude em face da prática. Mas já que a prática é a base e determina o fim do conhecimento – enquanto este existe e se desenvolve para as necessidades da atividade prática –, então a prática atua legitimamente como critério de veracidade do nosso conhecimento. Ela penetra do começo ao fim todo o processo de conhecimento. No sentido teórico-cognitivo, a vantagem da prática diante do conhecimento consiste em que ela incorpora tanto o mérito da contemplação viva (por ser atividade sensorial-material do homem) quanto aos aspectos fortes do pensamento abstrato (por ter caráter universal e nela se realizarem os conceitos). Neste sentido a prática está acima de todo conhecimento, empírico e teórico (1978, p. 170).

A compreensão explicitada por esse autor contém, ao menos, dois preceitos essenciais para o posicionamento e desenvolvimento dos constructos teórico-metodológicos que pretendo ter como fulcro e critério orientador da investigação, a concepção própria do materialismo histórico e dialético.

Tem-se em vista, nesta formulação, antes de qualquer outra coisa, o reconhecimento da indissolubilidade da relação entre teoria e prática, no sentido de que não há uma sem a outra e de que uma só se realiza em face da outra. Não obstante, a afirmação supra de que a existência de uma carrega intrinsecamente a constituição da outra supõe e requer demarcações mais cuidadosas, uma vez que não se tem aqui uma mera justaposição – artificiosa ou mecânica – das partes.

Ao lado disso, como aspecto igualmente fundante dessa inter-relação entre teoria e prática, é preciso assentar a convicção quanto ao primado da prática, sob condições que também devem ser adequadamente esclarecidas.

Conforme, ainda, Kopnin:

O pensamento nasce de necessidades práticas para satisfazer as necessidades da prática, é um processo dirigido a um fim. Os fins a que o homem se propõe no processo de investigação do objeto assumem importância objetiva, relacionam-se com o mundo objetivo somente através da prática. A prática determina precisamente o que é necessário ao homem, a que fim ele deve visar no processo de conhecimento do objeto e que aspecto do objeto deve ser estudado prioritariamente, etc. Ao se propor a um fim determinado, que emana de necessidades práticas, o homem separa uma coisa no objeto e abstrai outra, aquela que não é essencial. Para Lênin, a prática é o determinador 'da ligação do objeto com aquilo de

que necessita o homem'. Com base na prática, o fim subjetivo do homem coincide com o mundo objetivo. (1978, p.170).

Por sua vez, Vázquez, reportando-se às teses sobre Feuerbach (MARX, tese I), considera que a práxis constitui-se como uma forma específica de atividade – “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (2011, p. 221).

A atividade em geral é definida como “ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima” (2011, p. 221). Esta definição, segundo o autor (2011, p. 221), admite os vários níveis de existência da atividade, quanto aos agentes, matéria-prima, meios e produtos. Nesta acepção, a atividade caracteriza-se: (a) por seu sentido efetivo e não apenas potencial; (b) por seu caráter de totalidade concreta e não de mera justaposição entre as partes e o todo; (c) por transformar uma matéria-prima, produzindo um resultado.

A postulação assim estabelecida não distingue as atividades de nível natural – mais ou menos complexas, feitas ou não pelo homem – das especificamente humanas. Estas só se dão em um processo que tem por ponto de partida a formulação de uma finalidade ou resultado ideal e efetivam-se em um produto final real, cuja determinação vem do futuro – e não apenas do passado (2011, p. 221).

A atividade especificamente humana caracteriza-se pela intervenção da consciência, gerando duplo resultado – “em tempos diferentes” –, o ideal e o real (2011, p. 221). Por mais que o resultado final (real) não corresponda ao resultado inicial (ideal), intenta-se a adequação do último ao primeiro. Não se trata, acrescente-se, da mera reprodução de um no outro, já que a realização do processo impõe modificações às finalidades iniciais. A inadequação entre as intenções originárias e os resultados alcançados marca tanto o plano das atividades individuais como o das atividades sociais.

No plano social, pondera o autor (2011, p. 222) que o desconhecimento dos processos que determinam a vida coletiva provoca a diferenciação das finalidades e, em consequência, das atividades dos indivíduos e grupos sociais, levando a resultados independentes ou não correspondentes às intenções estabelecidas. As relações sociais (de produção, por exemplo) são assim produtos intencionais da atividade humana. Mas, ao mesmo tempo, a inintencionalidade, cuja superação marca o processo histórico, nada mais é do que a forma resultante das ações intencionais dos indivíduos.

Para Vázquez, “a finalidade é expressão de uma atitude do sujeito sobre a realidade” (2011, p. 224), mas de uma atitude que nega – porque inconciliada com esta – a realidade presente, afirmando uma realidade inexistente, a ser alcançada. Os fins, enquanto produto da consciência, as governam atividades também conscientes. Trata-se, porém, da consciência do sujeito social, que deve dar conta da necessidade de estabelecer objetivos para todas as formas de atividades; entre elas, a atividade prática, como por exemplo, o trabalho humano. Na esfera do trabalho humano, Vázquez (citando MARX), mesmo destacando o papel das condições materiais, acentua a determinação exercida pelos objetivos na condução do processo (2011, p. 224).

Nesse caso, conforme o autor (2011, p. 224) a finalidade estabelece previamente o resultado de uma ação que é prática e a ultrapassa. Diferentemente de outros agentes, o homem trava com seus atos e produtos uma relação de interioridade. Embora limitada pelo objeto e meios empregados, é a consciência humana que determina os objetivos que regulam os seus atos e, até certo ponto, o produto, articulando-se assim na forma de uma totalidade. É preciso ainda considerar que a atividade especificamente humana, enquanto atividade marcada pela intervenção da consciência, não se volta apenas à elaboração de finalidades, mas também a produção de conhecimentos – “em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade” (2011, p. 225).

A finalidade se relaciona ao futuro e implica ações efetivas já que expressa necessidades cuja satisfação supõe a realização dos resultados antecipados; o conhecimento vincula-se ao presente e não traz exigências quanto a uma ação efetiva. Por outro lado, finalidade e conhecimento não são domínios desconexos da atividade da consciência. Tanto é que o conhecimento, enquanto expressão da realidade, é condição para a realização das finalidades; e como não se trata de atividade desinteressada, o conhecimento tem a sua existência associada ao plano das finalidades (2011, p. 225).

Neste ponto, cumpre concluir, portanto, afirmando o sentido de unidade das atividades cognoscitiva e teleológica. O homem ao negar o mundo dado e a si mesmo em seu estado atual age no sentido de transformar-se e de transformar o mundo. O conhecimento é condição – e também resultado – dessa atividade; há a mediação, porém, da finalidade. Da mesma forma, a finalidade não se realiza a não ser pelo conhecimento dos meios e condições requeridos para tanto (2011, p. 226).

A esse respeito, arremata o autor (2001, p. 226 e 227) que a atividade da consciência – finalidade e conhecimento -, enquanto atividade teórica que é e que não ultrapassa esse plano, não se constitui em atividade objetiva e real – práxis, cujo objeto é a transformação da realidade.

Embora a atividade prática, como atividade propriamente humana, suponha objetivos e conhecimentos, seu caráter real decorre das condições objetivas da matéria-prima, meios ou instrumentos e produtos envolvidos na sua realização. Nessa forma de atividade – e em particular no trabalho humano – a ação do sujeito, por meio de suas forças físicas e naturais, transforma uma matéria, cuja existência independe da consciência e prática humanas, criando um novo objeto, útil para o sujeito que o criou, mas dotado de vida própria e independente. É no sentido aludido que Vázquez (reafirmando MARX) (2011, p. 227 e 228) considera o caráter real, objetivo ou material da atividade prática. Trata-se da forma de atividade que, tendo por objeto o mundo exterior – “a natureza, a sociedade ou os homens reais” –, tem por finalidade transformá-lo para satisfazer as necessidades humanas, produzindo assim uma nova realidade – independente do produtor, mas criada em função do mesmo. Por essa razão é que a atividade da consciência ou meramente subjetiva não se constitui em práxis.

Segundo o mesmo autor (2011, p. 228) as formas da práxis variam em correspondência com a natureza de seu objeto: (a) o de existência natural; (b) matérias de uma práxis anterior; (c) o humano, sociedade ou indivíduos concretos. O objeto pode ser, portanto, humano ou matéria não humana – natural ou artificial. O trabalho, como uma das formas fundamentais da práxis, tem por finalidade transformar as forças materiais e naturais convertendo-as em produtos destinados a satisfação das necessidades humanas. Mas é no âmbito de relações sociais determinadas – relações de produção, segundo Marx – que esse processo se realiza. Por meio do trabalho, valendo-se das condições adequadas, o homem imprime uma finalidade ao seu produto, objetivando-se nele. Essa adequação do processo de trabalho a uma finalidade é aspecto essencial do processo produtivo.

Vázquez (2011, p. 229 e 230), em confirmação à concepção de Marx, reitera que o objeto a ser transformado e os meios ou instrumentos empregados nessa transformação constituem as condições objetivas do processo de trabalho. É preciso não desconsiderar, porém, a intervenção da finalidade, bem como o uso e fabrico dos instrumentos como sentidos especificamente humanos do trabalho. A

humanização do trabalho e seus instrumentos só pode ter lugar no âmbito das relações do homem com a natureza e de condições sociais que marcam a produção.

Nesse caso, os instrumentos de trabalho refletem tanto o nível de desenvolvimento das forças de trabalho como as condições sociais correspondentes. A intervenção dos instrumentos passa a mediar e a modificar as relações do homem com a natureza, tendo como expressão máxima a separação do homem do seu objeto de trabalho, com a produção fabril e a automação. De qualquer forma, a condição determinante dos meios de produção não subtrai a condição do homem real como sujeito da produção, já que é ele quem cria e utiliza os instrumentos de acordo com as suas finalidades. O papel da finalidade no processo de trabalho é revelador desta última condição. A afirmação do sentido de finalidade não exclui o caráter de materialidade do trabalho, até mesmo porque tal caráter está implicado nas forças naturais empregadas na atividade subjetiva do homem. Ao realizar essa práxis fundamental, a práxis produtiva, o homem produz um mundo humanizado, cujos objetos correspondem às suas necessidades e finalidades; dessa forma, o homem produz e transforma a si mesmo.

De outra parte, considera o autor (2011, p. 231) que a produção artística caracteriza-se igualmente como modalidade essencial de práxis, que transforma e imprime uma dada forma a uma matéria. Sua finalidade não é, porém, a utilidade material ou prático-utilitária, mas a necessidade geral humana de expressão e objetivação, ampliando assim o processo de humanização já contido no trabalho produtivo. A produção artística, como práxis, articula produção material e espiritual no sentido de trabalho humano criador.

Para Vázquez (2011, p. 231), como forma também de práxis, a atividade científica experimental tem por finalidade a investigação teórica e, em especial, a comprovação de hipóteses. A práxis científica, expressa na experimentação, objetiva a reprodução em condições artificiais – de laboratório –, para efeito de estudo e com um mínimo de interferências, dos fenômenos do meio natural. Embora contenha implicações práticas, a práxis científica tem finalidade basicamente teórica. É quando associada a outros campos – artístico –, educativo, social – que a experimentação passa a ter destinação especificamente prática. São essas as formas fundamentais – não exclusivas – de práxis, nas quais o homem age transformando – mais ou menos diretamente – uma matéria natural – imediata ou mediatizada.

Define o autor (2011, p. 232 e 233) que cabe caracterizar, ainda, a forma de práxis por meio da qual o homem, simultaneamente, sujeito e objeto, transforma a si mesmo, ao transformar as relações sociais, econômicas e políticas. Embora, em sentido amplo, toda prática tenha natureza social – porque vinculada a relações sociais determinadas e porque resulta na transformação social do homem –; em sentido mais restrito, é a práxis realizada por grupos e classes sociais, tendo por destinação a mudança da sociedade e da ação do Estado, que se constitui em práxis social específica e atividade política. Mas, nas sociedades de classes, a atividade política tem o sentido de luta de classes, cujo objeto é o controle da organização e direção da sociedade. Trata-se, também aqui, de uma atividade prática, que requer formas reais de organização e meios efetivos para a sua realização, dirigida à conquista e manutenção do Estado como organismo concreto.

Reforça o autor (2011, p. 233 e 234) que a prática política tem por finalidade a realização dos interesses radicais das classes sociais. As condições concretas da sociedade impõem exigências quanto ao conhecimento da mesma e das forças que nela atuam, bem como quanto à organização e à direção das atividades políticas por meio dos partidos. Estes últimos têm por tarefa formular – o que se dá mais ou menos conscientemente – os meios estratégicos e táticos para a transformação da realidade segundo a linha política traçada. Estratégia e tática, de modo articulado, determinam o desenvolvimento das etapas mais gerais ou particulares do processo político. É a práxis revolucionária a expressão mais acabada da atividade política. Nas sociedades de classes, tal práxis intenta a transformação radical da sociedade e das bases que sustentam a classe dominante.

Construindo o seu mundo e a si mesmo, por meio de suas atividades práticas, é o homem essencialmente um ser prático. Nele, as várias formas específicas de práxis são formas particulares da práxis total humana, que humanizam a si e seus objetos (2011, p. 234).

Para Vázquez (2011, p. 234), a atividade teórica, mesmo referida historicamente à prática, não apresenta os traços constitutivos da práxis, não devendo com ela ser confundida. A forma como atividade teórica opera a sua matéria-prima (percepções, representações, conceitos) e obtém os seus resultados (hipóteses, teorias, leis) não inclui os aspectos materiais próprios da práxis. Ao contrário, seu objeto, meio, resultados e finalidades têm existência subjetiva ou

ideal. Ao cabo das suas operações, as transformações resultantes não ultrapassam o plano ideal, a realidade permanece não transformada.

Segundo Vázquez (2011, p. 235), é esse o sentido contido nas “Teses sobre Feuerbach”, quando Marx contrapõe a relação contemplativa (teórica) e a prática. É esse também o significado, indicado na “Introdução à Crítica da Economia Política”, da formulação de Marx sobre conceito real e o conceito pensado. De acordo com a qual a produção de conhecimentos, enquanto processo que se eleva do abstrato para o concreto e que é operada no plano do pensamento, reproduz espiritualmente o objeto real sob a forma de concreto pensado. E é desse ponto de vista que Vázquez recusa as formulações que identificam a atividade teórica como práxis, mesmo se definida como práxis teórica.

Vázquez (2011, p. 236) indaga então se a premissa de que a atividade filosófica transforma a concepção da realidade, mas não transforma diretamente essa realidade, correspondente a toda atividade filosófica – incluindo, por exemplo, as que fundam uma práxis revolucionária –, ou apenas ao pensamento filosófico meramente interpretativo do existente.

Para o autor (2011, p. 237), a questão deve ser posta, sobretudo em referência a proposição filosófica formulada por Marx (“Teses sobre Feuerbach”) de que se trata de transformar o mundo e não apenas interpretá-lo. Mas, mesmo nesse caso, a atividade filosófica não se constitui diretamente em práxis. A distinção entre esta e outras formas filosóficas deve ser buscada não no sentido estrito de práxis, que a mesma não tem, mas no seu caráter científico e no fato de ter a práxis por finalidade. A filosofia, juntamente com outras atividades teóricas, pode contribuir, mas não transformar o mundo diretamente. Para tanto, deve sair de si, ser assimilada pelos sujeitos da transformação, por meio da educação das consciências e da organização dos meios concretos de ação. É nesse sentido que uma teoria pode ser prática. Segundo Vázquez, (2011, p. 238 e 239), é na acepção mesma de teoria que esta pode contribuir para a transformação do mundo. É a realização das suas funções teóricas – produção de conhecimentos e formulação de finalidades – a condição – não exclusiva – para a passagem consciente à prática. O seu sentido prático supõe, portanto, o aprofundamento do seu caráter teórico. Por outro lado, é exigência da transformação do mundo que se ultrapasse o plano puramente teórico, buscando-se, por meio de mediações, a sua concretização. Assim, em uma ou outra forma, a atividade filosófica é sempre atividade teórica e, como tal, não é práxis.

Em sentido bastante próximo e quase similar a esse rol de ideias e de formulações provenientes das anotações registradas por Vázquez, largamente (mas não exclusivamente) fundamentadas nas concepções originárias dos autores que edificaram o marxismo clássico (MARX, ENGELS, LÊNIN e outros), Kopnin também define e acentua a inseparabilidade das formas práticas e teóricas próprias e características do processo de construção e desenvolvimento do pensamento humano.

Desse modo, afirma Kopnin, sem deixar espaços para tergiversações, a esse particular respeito, que:

O (pensamento) prático e o teórico estão indissoluvelmente inter-relacionados, o teórico encontra no prático sua consubstanciação material. Em cada instrumento de produção, em cada experimento científico acha-se materializada certa ideia, uma construção teórica. É justamente por meio da consubstanciação material, prática, que se dá o processo de verificação da veracidade objetiva do conteúdo do pensamento (1978, p. 170).

Não obstante, essa clara e insofismável reflexão no tocante à unidade imanente a essa conexão entre teoria e prática não nos deve impelir a considerar que se tenha aí uma ação voltada à composição de um enleio ou amarrilho qualquer e que independe dos seus nascedouros e dos seus desenvolvimentos históricos e concretos. Portanto, não pode ser desconsiderada a possibilidade de que tais relações entre os aspectos teóricos e práticos de um determinado ato social e humano venham a se enveredar ou a se esgueirar por trilhas e sendas distintas e contrastantes.

Conforme, por outra vez, o complementar enunciado de Kopnin:

O pensamento está ligado à prática e é por esta condicionado, mas em seu movimento ele é relativamente autônomo e pode afastar-se da prática. Esse afastamento do pensamento em relação à prática pode ter duplo sentido. Em alguns casos leva o pensamento a divorciar-se da prática, quando o pensamento se encerra em si mesmo e considera o seu movimento como sendo absolutamente autônomo e independente do mundo objetivo e da atividade prática. Noutros casos, o afastamento do pensamento da prática imediata é até necessário para servir mais plena e efetivamente às necessidades da própria prática. O pensamento pode atuar ativamente sobre a prática só quando está vinculado ao mundo objetivo com base na lógica interna do seu desenvolvimento; então ele chegará a resultados que abrem amplas perspectivas de desenvolvimento da prática e são muito promissores (1978, p. 170 e 171).

Vale a pena retomar Vázquez visando uma melhor precisão quanto a essa complicada (e repleta de nuances) inter-relação. Conforme Vázquez (2011, p. 241), a oposição entre teoria e prática apresenta um sentido relativo, corresponde muito mais a uma diferença. Uma oposição de sentido absoluto apóia-se em falsas premissas. Para a consciência comum, por exemplo, a prática – reduzida ao seu aspecto utilitário – acha-se em oposição com a teoria – esvaziada do seu significado. A prática é erigida em atividade imediata; a teoria é convertida em preconceitos e estereótipos. Do ponto de vista praticista do “senso comum” afirma-se o primado – e mesmo a exclusividade – da prática e o caráter supérfluo da teoria. Em alguns casos, filosofia sistemática também incorpora esse ponto de vista. É o caso do pragmatismo, cujo caráter praticista mostra-se na sua acepção da verdade identificada com o útil. Aqui também se reduz o prático ao utilitário e demarca-se a teoria em igual sentido.

Para Vázquez (2011, p. 242 e 243), não é procedente a crítica de que o marxismo assimila a concepção pragmatista da verdade. Tal confusão pode decorrer da significação atribuída pelo marxismo à atividade teórica, enquanto atividade vinculada a práxis humana, com a qual trava relação, sem que tenha um fim próprio. No pragmatismo, porém, a verdade subordina-se aos interesses e crenças mais vantajosos, mais úteis. Assim, as distinções devem ser estabelecidas. Para o marxismo, a teoria ao reproduzir espiritualmente a realidade, o faz em estreita consonância com a prática, desenvolvendo-se então incessantemente, mas ao mesmo tempo, fundamentando-a e enriquecendo-a. A utilidade do conhecimento é reconhecida em sua significação social, como condição para a realização da práxis e, em consequência, para transformação da realidade. É a verdade do conhecimento que implica na sua utilidade. Contrariamente para o pragmatismo é a utilidade que determina a verdade, onde a utilidade tem caráter subjetivo e individual.

Demarca o autor (2011, p. 244) que há na definição dos critérios de verdade uma aparente coincidência: a referência à prática. Essa referência pode ocultar as diferentes acepções empregadas: no primeiro caso, ação transformadora, objetiva e social; no segundo, ação individual, subjetiva, marcada por interesses particulares. Marxismo e pragmatismo, desse modo, configuram-se como concepções contrapostas. A história da filosofia manifesta ainda outras formas de contraposição entre teoria e prática. Em alguns casos, porque a teoria é absolutizada, sendo

concebida como práxis. Em outros, porque a prática é relativizada, sendo entendida como mero desdobramento da teoria. Em conclusão, trata-se de reafirmar o caráter de diferença, já que teoria e prática constituem uma unidade indissolúvel. O problema da relação entre teoria e prática põe-se em dois planos: (a) no plano histórico-social e (b) em determinadas atividades práticas.

No que diz respeito ao primeiro plano (antes referido), cabe considerar que é a prática que determina o desenvolvimento do conhecimento, sendo nessa medida o fundamento da teoria. É nesse sentido que Engels (citado por VÁZQUEZ) faz referência ao papel de “transformação da natureza pelo homem”, como fundamento do pensamento humano, criticando a separação entre a natureza e o pensamento. É no processo de transformação da natureza que se dá o desenvolvimento científico, ampliando-se a dimensão dos problemas e soluções (2001, p. 245).

Nessa instância (2011, p. 246) originariamente, é o domínio das forças naturais que engendra as condições para o conhecimento sobre elas. É o desenvolvimento rudimentar das forças produtivas que leva às concepções mágicas ou empiristas. Na etapa em que as forças naturais não estão incorporadas à atividade produtiva, o conhecimento pré-teórico mostra-se suficiente para a vida humana. É o processo de acumulação do conhecimento empírico que se constitui na base para a formação do conhecimento teórico e das suas categorias. A partir da sociedade escravista, com a divisão social do trabalho e em vinculação com a prática, a teoria adquire relativa autonomia e toma impulso. O desenvolvimento progressivo das forças produtivas passa a impor renovadas exigências de esforço teórico. Dessa forma, o progresso teórico e científico efetiva-se em estreita consonância com a práxis humana.

Para Vázquez (2011, p. 247), a relação entre produção, técnica e ciência é marcada pelas condições próprias de cada sociedade e a natureza da ciência em questão. Historicamente, pode-se afirmar o vínculo existente entre o desenvolvimento das forças produtivas e da ciência. Com a constituição da sociedade burguesa, o incremento do progresso produtivo impõe decisivamente o conhecimento científico. A produção e a experimentação ensejam a consolidação da ciência moderna. Exemplo de tal forma de desenvolvimento é representado pela física, cujo aparecimento dá-se em consonância com as necessidades decorrentes do estabelecimento da indústria. Relação do mesmo tipo evidencia-se com o surgimento da química, a partir das exigências derivadas do avanço da atividade

industrial. O ritmo do progresso científico associa-se assim aos níveis do progresso técnico ditados pela produção.

Especifica, todavia, o autor (2011, p. 248) que a matemática, por não estar diretamente ligada ao processo produtivo, tem a sua aplicação a este processo intermediada pela técnica e, especialmente, pela física – ciência estreitamente vinculada às técnicas produtivas e aos procedimentos matemáticos. Essa ciência esteve, na sua origem, diretamente referida aos objetos reais e necessidades de vida prática, desenvolvendo a partir daí e apenas mais tarde uma natureza formal e abstrata. Como assinala Engels (citado por VÁZQUEZ), é do mundo externo e não do conceito puro que se torna objeto dos primeiros conceitos matemáticos. Contudo, como retifica Vázquez (2011, p. 249), sob pena de se negar a condição de relativa autonomia da teoria, essas conclusões não podem ser entendidas ao desenvolvimento sistemático de matemática. De um modo geral, como já foi afirmado, são as necessidades teóricas da física e do progresso técnico que instituem os vínculos dessa ciência e os aspectos práticos de produção. Em alguns casos, porém, tais vínculos acabam por ser estreitados. Contemporaneamente, o desenvolvimento da matemática tem sido fortemente influenciado pelas questões que lhe são colocadas pela física experimental.

Nos dias de hoje, são inúmeras as questões postas ao desenvolvimento científico. Desde as necessidades derivadas do entrelaçamento da produção ao campo energético, da aplicação produtiva dos resultados da pesquisa genética, até as decorrentes da complexificação do processo técnico-produtivo e da sua direção e automação. Tem lugar assim a constituição de novos ramos de atividade científica, fazendo face aos problemas que atualmente se colocam. Todos esses aspectos reafirmam o caráter de fundamento da teoria exercido pela prática, em geral, e a produção, em particular (2011, p. 250, 251 e 252).

De acordo com a compreensão exposta pelo autor (2011, p. 252, 253 e 254) proposição do mesmo teor – unidade entre teoria e prática – pode ser formulada no que diz respeito ao processo social e, especialmente, sobre a relação entre teoria e prática revolucionária. Característico nesse sentido é o próprio desenvolvimento do pensamento de Marx e Engels, acompanhando os desdobramentos dos conflitos de classes. O manifesto comunista, de 1848, ao lado de apresentar as concepções fundamentais sobre a revolução proletária, faz relevantes indicações quanto às tarefas concretas da revolução e seus agentes. A tese da revolução proletária aí

formulada embasa-se não só no entendimento dos condicionantes histórico-sociais, como também nas lutas específicas do movimento operário, constituindo-se em expressão da práxis revolucionária daquela época. Para Lênin (citado por Vázquez), as insuficiências contidas na obra refletem as condições concretas da prática política desse período. As obras que se seguem, na elaboração de Marx e Engels, procuram dar conta das novas resultantes das lutas políticas em andamento. Cite-se, por exemplo, o conjunto de títulos que tem como conteúdo a análise crítica dos acontecimentos de 1848-51: A luta de classes na França (1850), Revolução e contra-revolução na Alemanha (1851), O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte (1852).

Em prosseguimento a essa perspectiva, estabelece o autor (2011, p. 254 e 255), que a prática, entendida como critério de verdade, funda e enriquece as análises então formuladas. Assim, Marx e Engels confirmam as teses expostas no Manifesto – papel da luta de classes, do processo revolucionário, do Estado, etc. E, ao mesmo tempo elaboram novas teses – revolução permanente, destruição do Estado, etc. Lênin (citado por VÁZQUEZ) faz referência ao sentido abstrato do Estado no Manifesto e ao seu entendimento de modo concreto no Dezoito Brumário, como consequência do desenvolvimento real dessa fase da história e não apenas da aplicação do raciocínio lógico. Desse ponto de vista, a tese da substituição do Estado burguês só poderia vir a ser formulada com os acontecimentos de 1871. Para Marx e Engels, a análise da prática política é condição necessária, mas não suficiente para a constituição da teoria, já que esta requer também o entendimento da formação social em questão – a capitalista –, na qual se desenvolvem as contradições que desembocam na revolução. Desse modo, tem lugar a formulação das obras que fixam os resultados das investigações econômicas de Marx sobre o modo de produção capitalista – O capital e os estudos preparatórios de 1857-1859. A análise científica encetada nesse caso, ao lado de estabelecer rigorosamente os conceitos fundamentais da produção capitalista – mercadoria, valor, trabalho abstrato e concreto, mais-valia –, não perde de vista a finalidade de fundamentar a práxis revolucionária, distinguindo-se e rompendo com a economia clássica – Adam Smith, Ricardo. Por essa razão, o capital, que tem na análise da mercadoria o seu ponto de partida, culmina com a análise das classes sociais. As exigências teóricas e práticas da práxis revolucionária impõem investigações das condições sociais correspondentes – relações capitalistas de produção –, tanto quanto da prática

revolucionária em desenvolvimento. Uma leitura de O capital que não dê conta do duplo sentido implicado em seus conceitos e finalidade acabará por dicotomizar teoria e prática.

Segundo o entendimento do autor (2011, p. 256), é também nessa dupla significação – de compreensão da práxis revolucionária e das condições objetivas que geram historicamente a sua necessidade e possibilidade – que deve ser tomada a afirmação de Lênin (referido por VÁZQUEZ) de que sem teoria revolucionária não há prática revolucionária. São tais exigências que, de um lado, acompanham o exclusivo trabalho de elaboração de O Capital; de outro, remetem Marx de volta aos estudos das novas experiências da práxis revolucionária. A análise da comuna de Paris de 1871 – registrada na obra A Guerra Civil na França – permite que Marx retome e concretize pontos fundamentais da sua teoria do Estado – revolução proletária, substituição do aparelho estatal. Para Lênin (citado por VÁZQUEZ), o método de Marx “capta a experiência real do movimento proletário de massas e se empenha em tirar os seus ensinamentos”, ultrapassando assim o plano da utopia.

Para Vázquez (2011, p. 257) esse mesmo método marca o desenvolvimento dos estudos procedidos por Lênin, com base nos acontecimentos de 1905 e 1917. Sob condições históricas novas e à luz das experiências que então se desenrolavam, Lênin reafirma e amplia as teses marxistas. Do reconhecimento e análise do imperialismo como etapa ulterior do capitalismo resultam importantes conclusões: a maturação do processo revolucionário, a possibilidade da sua realização em um só país e de capitalismo atrasado (previsão não feita por MARX). Dos seus estudos decorrem novas e significativas teses que enriquecem a teoria tomada como ponto de partida: hegemonia do proletariado na revolução democrático-burguesa e na revolução socialista, a concepção do partido como vanguarda do proletariado, os conceitos de “situação revolucionária”, “crise revolucionária” e “unidade dos fatores objetivos e subjetivos da revolução”, aliança proletariado/camponato, etc. Em Lênin tem-se o espírito e não a letra do pensamento marxista. A teoria dirige-se, em última análise, ao desenvolvimento da prática e não ao seu próprio; funda e referencia os processos reais.

Sugere o autor (2011, p. 258) que o método instaurado por Marx e Lênin constitui-se, hoje, em meio privilegiado para o enfrentamento das questões teóricas e práticas que se põe no campo marxista e das divergências que provocam: os problemas da guerra e da paz, da coexistência pacífica, da determinação das frentes

e papéis face ao imperialismo, dos caminhos requeridos, etc. A resolução desses problemas requer, por sua vez, não a mera repetição das teses referidas, mas a apreensão e o uso adequados do método, o que implica a investigação tanto das situações concretas, quanto das práticas decorrentes, tendo por princípio a unidade entre teoria e prática. Só o exame das novas condições históricas poderá determinar a validade ou não das teses anteriormente firmadas. Assim é que o entendimento da situação histórica atual exige o acompanhamento das mudanças recentes operadas no âmbito do capitalismo e o surgimento do capitalismo monopolista de Estado. É preciso que se considere igualmente a acentuada expansão das forças produtivas, os seus vínculos com o progresso técnico-científico e as articulações com as relações de produção. Na esfera política, deve-se avaliar as influências ocasionadas pelas revoluções socialistas, bem como pela descolonização dos continentes asiático e africano. Cabe ao marxismo a dupla tarefa de elevar-se científica e ideologicamente para fazer face ao conjunto das mudanças em curso. A sua conexão com a prática e a realidade social é condição para tanto.

Para Vázquez, (2011, p. 260) se como já foi demonstrado, a teoria encontra-se em correspondência com as práticas existentes e em desenvolvimento, tal conexão pode ser estabelecida, ainda, entre a teoria e as práticas não instauradas ou em estado embrionário. É esta condição que permite à teoria antecipar-se e influir no desenvolvimento da prática. Assinala-se aqui a possibilidade de manifestação da necessidade de novas práticas, sem que se tenha para tanto o referencial teórico pertinente. Trata-se da determinação por parte de algo inexistente ou de existência apenas ideal e, por conseguinte, do que se chamou anteriormente de finalidade. A prática constitui-se assim em finalidade da teoria. É, portanto, uma antecipação ideal – da prática a ser realizada – que só se efetiva através da teoria. Isso requer uma clara consciência da necessidade da prática pretendida e das suas relações com a teoria que servirá de meio. Essa dupla vinculação – como base e finalidade – da prática com a teoria mostra o caráter complexo dessa relação e o fato de que nem sempre a teoria decorre de forma imediata da prática. Na verdade, no âmbito da história social, teoria (saber humano) e prática (atividade prática humana) são abstrações do mesmo processo – a história humana. Assim essa relação tanto pode se dar a partir de um lado como de outro, por determinação de uma ou de outra, enquanto processo prévio ou posterior. Portanto, a relação da prática com a teoria (a) não é direta e imediata – a teoria pode derivar de outra teoria; (b) apenas em

última instância é que a prática condiciona a teoria. Assim, a primazia da prática, como práxis humana total, supõe não uma contraposição, mas uma íntima vinculação entre a teoria e a prática. O papel determinante da prática não anula a existência da teoria e a sua autonomia relativa. Ao contrário, esta permanece como condição para a compreensão daquela.

Com esse conjunto de importantes questões, esboçado e alinhavado anteriormente, embora incompleto e suscitando variadas outras indagações e mesmo o alargamento dos aspectos levantados e destacados, passemos, à guisa de fechamento (provisório), ao registro de mais alguns apontamentos provindos diretamente da lavra de Marx, consubstanciados nos comentários elaborados e fixados pelo mesmo como parte e conteúdo do texto delineado sob o título de “Método da economia política”. O qual integra a sua obra, de altíssimo fôlego e cabal poder de análise e síntese, “Contribuição à crítica da economia política”. Mais uma vez, ressalvo e desculpo-me pelo caráter parcelar e entrecortado, dada a complexidade de abordagem, das considerações que dão prosseguimento a esta fieira de ideias de cunho abstrato e feitio metodológico.

Nos seus posicionamentos e nas suas apreciações no que tange ao “método” a ser adotado e constituído para efeito de investigação e compreensão do objeto da chamada economia política e temas afins, Marx projeta, enuncia e detalha caminhos distintos e alternativos, apontando, deste modo, para a dupla e contrastante possibilidade de tratamento teórico-instrumental a ser empreendido neste plano de estudos.

Eis que, sugerindo a necessidade de um olhar que ultrapasse o nível meramente aparential, este autor afirma sobre o desvendamento do real:

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são as condições prévias e efetivas; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação mais atenta, apercebemo-nos de que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada (1977, p. 218).

Nesta exemplificação, esquemática mas logicamente sequenciada e encadeada, pode ser encontrado e identificado um dos trajetos classicamente

definidos e empregados para o estudo e a pesquisa das questões atravessadas e ligadas pela problemática histórico-social moderna e contemporânea. Em torno das quais, evolutiva e quase ininterruptamente, erigiu-se o universo das preocupações fomentadas e acalentadas pelo difuso (isto é, nem sempre bem articulado e, às vezes, desagregado) corpo de cientistas, pesquisadores e analistas que se dedicaram, mais frequente e demoradamente, ao esforço de decodificá-las e aprendê-las sistematicamente. É o caso, por exemplo, de setores expressivos daqueles investigadores que fundaram e compuseram o campo da denominada economia política e das áreas correlatas.

Não acidentalmente, retruca e contrapõe-se Marx quanto à escolha deste trajeto analítico, realçando os seus passos em falso, os seus equivocados meios e seus simplificados e inconsistentes resultados finais.

A tal respeito, assenta, criticamente, Marx que:

Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (1977, p. 218).

Trata-se, à luz deste preciso esclarecimento, que se põe mediante a confrontação das perspectivas de abordagem ali indicadas e retratadas e dos respectivos percursos metodológicos que são seguidos e experienciados, de se buscar inverter, por assim dizer, os termos constitutivos dessas equações investigativas. Nesse sentido, trilhar-se-ia e explorar-se-ia o processo de compreensão do real de modo a passar-se (de forma sempre mediada) pelos canais que levam e conduzem do abstrato ao concreto; e, por isso mesmo, da análise para a síntese. Ou, ainda, se preferirmos, transitaríamos da tomada dos aspectos mais formais para atingirmos e penetrarmos os elementos mais nucleares e chegarmos aos conteúdos e ao cerne do real.

Como elucida Marx, referindo-se, ainda, ao contexto habitado e personificado pelos precursores da economia política clássica:

Os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre por uma totalidade viva: população, nação, Estado, diversos Estados; mas acabam

sempre por formular, através da análise, algumas relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. A partir do momento em que esses fatores isolados foram mais ou menos fixados e teoricamente formulados, surgiram sistemas econômicos que partindo de noções simples tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca, se elevavam até ao Estado, às trocas intencionais e ao mercado mundial. Este segundo método é evidentemente o método cientificamente correto (1977, p. 218).

Tais proposições culminaram nas tão incisivas quanto decisivas formulações de Marx, inferindo e apondo, em formato sintético e com caráter (historicamente) terminante, os contornos e os significados que a concepção própria do materialismo histórico e dialético imprime e estabelece no que diz respeito às formas construídas e aos movimentos encetados pelo pensamento nos seus impulsos e nos seus passos voltados e dirigidos à apreensão do real. E isso, a ser feito, invariavelmente, segundo uma perspectiva de concreticidade e visando à compreensão do objeto em tela na totalidade das suas inter-relações.

É assim que conceitua Marx no sentido mais fundo e rigoroso da expressão em apreço:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (1977, p. 218 e 219).

Como é possível perceber, Marx nos induz à reflexão sobre as efetivas condições que dão sustentação e os necessários critérios que orientam as ações que visam detectar, apreender e concatenar o real concreto pela via característica do pensamento, de maneira a se constituir e a se obter como resultado o concreto reproduzido, recriado e reelaborado pela via do “espírito”. Concreto tal que, embora assentado e tido, ao mesmo tempo, como substrato e alvo do desenvolvimento do conhecimento que se quer fazer e alcançar, apresenta-se e constitui-se como um produto no pensamento e para o pensamento. Isto é, como uma derivação das atividades implicadas e envolvidas nos e pelos esforços organizados e empreendidos através dos atos da inteligência humana, em face do propósito de compreensão da realidade exterior e objetiva, nas suas configurações físicas e sociais.

Todavia, como alerta e adverte Marx (1977, p. 219), não se tem como resultado dessas descrições e análises a exata reprodução do processo por meio do qual se desenvolve e se concretiza o real em si próprio. “Mas este não é de modo nenhum o processo de gênese do próprio concreto”.

Assim, como esmiúça e aprofunda Marx, a respeito dos equívocos professados e cometidos pelas vertentes mais metafísicas e idealistas que acompanharam e impregnaram certas etapas e momentos consideráveis da evolução e da articulação das correntes filosóficas que inundaram e hegemonizaram as esferas culturais e intelectuais do chamado “mundo ocidental”:

Para a consciência – e a consciência filosófica considera que o pensamento que concebe constitui o homem real e, por conseguinte, o mundo só é real quando concebido – para a consciência, portanto, o movimento das categorias surge como ato de produção real – que recebe um simples impulso do exterior, o que é lamentado – cujo resultado é o mundo; e isto (mas trata-se ainda de uma tautologia) é exato na medida em que a totalidade concreta, enquanto concreto-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é pois de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação (1977, p. 219).

Dessa maneira, para Marx e para a concepção teórico-metodológica que tem nele referência privilegiada (mesmo que não exclusiva; lembremo-nos, por exemplo, de Lênin, Luckàs, Gramsci, entre outros que vieram depois dele, atualizando-o e enriquecendo-o) há que se distinguir (e não confundir) os processos traçados e percorridos, ainda que ligados entre si, por caminhos próprios e específicos. Seja pelas ações que são impelidas e desencadeadas pelo desenvolvimento da e na dinâmica da objetivação e transformação que é intrínseca ao real concreto; seja, outrossim, pelas atividades inerentes e indissociáveis do dinamismo característico e peculiar à construção dos arcabouços espirituais que embalam e compõem o campo do saber e dão origem às diversas tendências do pensamento. Uns e outros movimentos particularizam-se e singularizam-se ao cumprirem e seguirem os seus peculiares e inevitáveis itinerários e destinos, embora, assiduamente (como soe acontecer entre os conjuntos de objetos reciprocamente vinculados), toquem-se e entranhem-se (e, também, frequentemente, estranhem-se e conflitem-se), repondo e reiterando as suas interrelações, mas engendrando estremecimentos e lançando

impulsionamentos que poderão levar, nos seus âmbitos a mutações e a reconstruções de um pelo outro.

3. OS PROCESSOS DE CONSERVAÇÃO E MUDANÇA NA SOCIEDADE, NA EDUCAÇÃO E NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

3.1 ESTADO E SOCIEDADE: CONSERVAÇÃO E MUDANÇA

No que diz respeito à emergência de padrões históricos especificamente burgueses, tendo como pano de fundo o estabelecimento da economia de mercado, assentada no desenvolvimento de uma formação de tipo capitalista, em nosso país, não há como deixar de assinalar essa marca estrutural, espraiada em todo o tecido da sociedade, que se traduz pela condição afrouxada e pelo tom esmaecido dos processos de natureza social, política e cultural.

Tal como já foi observado precedentemente, a estruturação das formas sociais brasileiras contemporâneas deu-se com o forte impacto do processo que decorreu e foi propagado pelos desenvolvimentos (e pelas rupturas) acionados e presididos sob os símbolos do continuado autoritarismo e da exacerbada mecânica da exclusão.

Em reforço a essa compreensão, que aqui está sendo sintetizada, recorro a definição contundente, mas inequívoca, de Ianni, a tal respeito:

Para esse autor:

No Brasil, a revolução burguesa teve, em geral, concentração autoritária. Desde o começo, a despeito das pressões de setores populares e mesmo de liberais de classe média e burgueses, o poder estatal organizou-se e reorganizou-se de cima para baixo. Em diversas ocasiões de crise, em face das pressões populares, os grupos e as classes dominantes caminham para a repressão e o golpe, ou a conciliação e a reforma. Às vezes mudam alguma coisa para que, o essencial não se transforme (1986, p. 21).

Parece não restar dúvida quanto à dinamicidade do mundo dos negócios econômicos e mercantis, como eixo central dos processos de desenvolvimento submetidos aos “modelos” forjados no âmbito das relações capitalistas de produção, em nosso país. Não há, contudo, igual ou similar plano de ação que tenha impulsionado ou impulsione mais decisivamente a construção de arcabouços políticos e culturais que abarquem e integrem o conjunto da nação, mormente os

seus setores populares, elevando-os à indispensável condição de sujeitos dos seus próprios destinos, individuais e coletivos.

Nessa mesma sequência lógica, não é descabido ponderar sobre o quão insuficiente e incompleto tem sido, ao longo das nossas muitas etapas históricas, mas se estendendo de alguma forma até o presente, o movimento de ingresso e permanência, com efetiva qualidade, considerado o conjunto da população, no sistema educativo erigido com muitas dificuldades em nossa nação. Quase sempre submetido a políticas e medidas fracionárias e reducionistas, e vítima de uma crônica escassez de recursos, a nossa inconclusa estrutura educacional, apesar dos progressos realizados e dos resultados institucionais alcançados mais recentemente, encontra-se muito longe ainda de concretizar o desiderato da escola universal, democrática e qualificada, alardeada pelos propagandistas da revolução burguesa, mas só requerida de fato quando se tem em conta os interesses da maioria da população.

Tomadas desse ângulo, as instâncias que deveriam ser providas através de relações indissociadas da construção de formas sociais mais plenamente democráticas, – tais como devem ser concebidos e tratados os meios e os conteúdos que substancializam as estruturas culturais e os organismos educativos – , têm se constituído, em grande medida, em esferas alheadas e apartadas dos centros nevralgicos do poder e dotados de função decisória, característicos das sociedades dadas. A não ser que se convertam, elas mesmas, em parte dos negócios, aderindo, por injunções próprias ou como resultante das políticas privatistas, ao ruidoso e lucrativo, mas domesticado e mistificado, mundo do mercado.

Ainda em consonância com as formulações de Ianni, nesse quadro, revolução e contra revolução compõem as faces necessariamente complementares da instalação e do trajeto percorrido pelas modernas sociedades burguesas.

De acordo com esse mesmo autor, em alusão ao contexto latino-americano, que tem o seu cenário institucional ocupado pelas repúblicas burguesas contemporâneas:

[...] Vista nessa perspectiva, a revolução burguesa latino-americana tem sempre um elemento contra-revolucionário. Realiza-se em termos de desenvolvimento capitalista, mas fica a meio caminho, como promessa, no que diz respeito ao desenvolvimento político e cultural, em termos de democracia. Contra revolução política, no sentido de que não abre espaços

para a institucionalização de direitos democráticos, alguns dos quais poderiam interessar à própria burguesia. Há um nível de diálogo com o governo, debate público, liberdade de imprensa, acesso aos meios de comunicação, qualidade do ensino, confiabilidade dos dados levados a público pela tecnocracia, etc., que muito interessa à vida e negócios da burguesia. (1986, p. 26).

Trata-se, como se pode perceber, de contexto complexo e repleto de problemas e contradições. É verdade que os processos mudancistas e transformadores são necessários e efetivamente ocorrem e são implementados, como exigência imprescindível e etapa indispensável à instauração, ao desenvolvimento e à consolidação da ordem social burguesa. E isso tudo como condição e resultado dos vigorosos e enérgicos impulsos e movimentos oriundos da acelerada expansão e frenética modernização da base econômica e das engrenagens produtivas dessa sociedade. Mas são fenômenos que também se ramificam, se estendem e se alastram por todo o corpo social, a ponto de alterar e afetar o inteiro organismo social, na sua epiderme e nas suas entranhas.

Contudo, sabidamente, tais ações e intervenções são mantidas, com raríssimas ocorrências fora desse padrão, sob o estrito e rígido controle das classes sociais dominantes e das camadas dirigentes e dos grupos coligados e legatários. Dessa maneira, as muitas e sequentes conquistas e benesses perseguidas e alcançadas, por essas acanhadas elites, por derivação são apropriadas e resguardadas de modo a não contemplar e a não favorecer a nação como totalidade. São realizações importantes e de monta que, todavia, ficam a meio caminho, não são completadas, não são radicalizadas, no sentido de penetrar a raiz dos processos de reformas e mudanças, transformando visceralmente a sociedade, na íntegra e em profundidade. Os interesses realmente populares, se chegam a ser instigados e estimulados, nos momentos em que tais circunstâncias se mostram táticas e/ou estrategicamente necessárias, só o são para posterior descarte, enfeitamento, repúdio ou esquecimento. O povo, enquanto categoria material, política e cultural, corre o sério risco de se tornar figura menor, secundária e coadjuvante (e, às vezes, só retórica), para que tenha os seus projetos, anseios e reivindicações contidos e mantidos no seu “próprio e devido lugar”, o que para os segmentos mais conservadores e reacionários já parece representar muita coisa, tanto antes, no passado, como também, depois, no presente, mesmo que de modo atenuado.

Retomando Ianni, ainda nesse mesmo sentido,

A democracia não é uma exigência da burguesia, se essa mesma democracia pode abrir espaços políticos para os movimentos sociais e os partidos políticos de base operária e camponesa. A burguesia e seus aliados preferem reorientar ou inverter as reivindicações populares: organizam os trabalhadores de modo corporativo; regulam a cidadania no limite das relações econômicas mercantis, conforme as exigências do contrato entre os proprietários de mercadorias; legalizam as contradições sociais, organizando negociações e conciliações; transformam a reivindicação e o protesto em ameaça de dissolução social. Mesmo setores liberais das classes médias e dominantes receiam o povo, que logo definem como massa, multidão, turba. (1986, p. 26).

São essas condições que, salvo exceções, caracterizaram de modo extensivo a emergência das sociedades contemporâneas, representadas pela institucionalização das repúblicas burguesas, cujo advento deu-se como subproduto de rupturas parciais e inconclusas com o passado, desembocando em recorrentes atitudes de conciliação com os setores que expressavam (e expressam, em não poucos casos) o atraso e a estagnação. São essas mesmas circunstâncias, ou bastante assemelhadas, que presidem e orientam o incerto e tortuoso percurso traçado e cumprido por suas elites dominantes e dirigentes, quando seguida e repetidamente são tomadas por tentações autoritárias e golpistas. Ocasionalmente, com alguma frequência, a interrupção abrupta e intempestiva da evolução (de resto, irregular e vagarosa, no que tange à generalização dos direitos e benefícios sociais) das formas e meios ordenadores e condutores da vida democrática. Por esses caminhos, foram (e ainda são) estreitadas e cerceadas a provisão e a subsequente ampliação das estruturas e das agências destinadas a fomentar e a concretizar a construção de uma real e autêntica democracia de massas.

Não cabe perder de vista, como exigência mesma de uma observação mais atenta e cuidadosa, o plano das múltiplas, amplas e ricas realizações que têm lugar à luz dos fundamentos e sob a cobertura proporcionada pelas sociedades burguesas e seus correspondentes processos de produção capitalistas. Inequivocamente, chegou-se, de forma genuína e não fortuita, a um fantástico patamar de desenvolvimento e progresso material e social, exemplificado, entre outras coisas, pela complexidade da instituição estatal, pela magnitude do sistema produtivo e de sua planta industrial, pelo incomensurável aperfeiçoamento da sua maquinaria e a crescente sofisticação do seu aparato técnico-científico; isso apenas para citar

alguns dos componentes das suas feições e compleições mais aparentes e de maior visibilidade.

Contudo, sob essas engrenagens barulhentas, vistosas e reluzentes, mas ocultadas, mesmo que parcialmente, por seus grandiloquentes e mirabolantes feitos e efeitos, são fixadas e sustentadas, no seu próprio interior (e como nexos intrínsecos à dinâmica das suas formações econômicas, políticas e culturais), as relações de natureza classista e segmentadoras, que percorrem, atingem e afetam íntima e organicamente a totalidade dos seus setores e todo o espectro das suas atividades. Irreversivelmente acometidas por tais relações que entrecortam e dividem o corpo social em partes irreconciliáveis, essas sociedades engendram e produzem, para além das suas formais e ruidosas proclamações da equidade de oportunidades para o conjunto da população, as renitentes e insolúveis condições de desmedidas restrições e controladas fronteiras classistas. Impedindo e barrando o irrestrito e universal acesso aos meios produtivos e às benfeitorias sociais – materiais e espirituais – historicamente acumulados, em vista do estágio evolutivo efetivamente alcançado pela humanidade.

Esse árduo, difícil e mesmo ardiloso tema das transformações e das mudanças pela via das revoluções e das reformas, tomado de maneira geral, e, especialmente, no seu enviesado capítulo implicado no caso brasileiro, expressa-se, por um lado, pela necessidade de adequada e detida compreensão no tocante à ascensão e consolidação da república liberal burguesa, em nosso país, considerados os meandros e os emaranhados característicos do seu trajeto econômico, social, político e cultural, incluída a esfera educacional. Nesse campo, é imperioso que não se ceda à tentação, mecanicista e formalista, de aplicação de esquemas, desenhos ou modelos derivados de fórmulas a-históricas e abstratas, isto é, anterior e previamente fixadas, que independam das suas relações materiais e espirituais e parem acima dos sujeitos e objetos reais e concretos.

E, por outro lado, por requerer uma abordagem que leve a uma apreensão igualmente efetiva de suas conexões internas e externas e da rede de ações e tarefas associadas às circunstâncias que poderão provocar, contraditoriamente, a sua insolvência e a sua superação através das formas histórico-sociais ulteriores, que se apresentem mais abrangentes, ampliadas e inclusivas. Situação tal que dar-se-á, sempre e apenas, por e como mediação e resultado do transcurso dos fatos e acontecimentos reais, engendrados como elementos e nexos de determinadas

condições historicamente objetivadas e em vista de um dado contexto de correlação de forças. E provindos dos processos substantivos e autênticos de construção de sujeitos coletivos e grupais, mobilizados por situações e estimulações históricas e não “naturais”, dotados de qualificação política e cultural para desempenhar funções organizativas e de orientação das rupturas e mudanças. E que possam vir a dar conta, como agentes e pacientes, das suas vultuosas consequências e dos seus, quase sempre, imprevisíveis desdobramentos.

Como se pode depreender, o que está efetivamente contido e embutido no exame dessa temática é a crucial questão dos caminhos que poderão ser trilhados, e dos destinos que poderão ser traçados e alcançados pela nação e povo brasileiros. Reafirme-se, por mais uma vez, que tais encadeamentos, contraditórios e não lineares, dar-se-ão por força das determinações advindas dos movimentos reais da história do país e das suas orgânicas relações internas e externas e das intervenções dos seus sujeitos concretos. Deve ser abandonada ou mesmo “deletada” toda e qualquer forma de determinismo apriorístico e/ou de fatalismo, quer nas suas manifestações regulares ou seculares.

Assim é que, ao se refletir sobre as alterações introduzidas e as mudanças ocorridas no campo educacional e avaliativo na contemporaneidade, não há como se desvencilhar inteiramente da temática da transformação estrutural, ainda bastante nebulosa e assaz contravertida, apesar dos extenuantes estudos e debates sobre o assunto, conduzidos nacional e internacionalmente. Na presente investigação, contudo, a abordagem encetada tem perfil apenas indicativo, como foi previamente sugerido.

Nesse âmbito, é obrigatório referenciar o criterioso e diligente tratamento conferido a essa problemática por Prado Junior, em obra clássica sobre o objeto em questão.

Segundo a definição apresentada por esse estudioso,

O termo ‘revolução’ encerra uma ambiguidade (aliás, na verdade muitas, mas fiquemos aqui na principal) que tem dado margem a frequentes confusões. No sentido que é ordinariamente usado, ‘revolução’ quer dizer o emprego da força e da violência para a derrubada do governo e tomada do poder por algum grupo, categoria social ou outra força qualquer na oposição. ‘Revolução’ tem aí o sentido que mais apropriadamente caberia ao termo ‘insurreição’. Mas ‘revolução’ tem também o significado de transformação do regime político-social que pode ser, e em regra tem sido, historicamente desencadeado ou estimulado por insurreições. Mas que necessariamente não o é. O significado próprio se concentra na

transformação, e não no processo imediato através de que se realiza. (1996, p. 25).

Como se percebe, esse autor (1996, p 25 e 26) demarca e distingue as expressões ‘insurreição’ e ‘revolução’, embora não desconsidere a existência de certos vínculos historicamente constituídos entre as mesmas, dependendo, forçosamente, da ocorrência das manifestações “revolucionárias” datadas e concretas. Mais detalhadamente, atribui-se ao primeiro termo da equação um sentido mais imediato e instrumental de ato dirigido propriamente à tomada do poder, de forma veemente, coercitiva e, quase sempre, destrutiva, no tocante ao “governo”, “regime”, “estamento” ou “grupamento” a ser vencido, derrubado ou, mesmo, aniquilado, tendendo ao uso cabal da “força” e ao explícito emprego da “violência”, independentemente dos fins intencionados e/ou efetivamente atingidos como produto das intervenções daí decorrentes.

Em contraposição a essa situação de revolta e insurgência e consequente abaloamento do poder, mais ou menos demoradamente e com resultados vitoriosos ou não, apresenta-se com maior complexidade, a questão das formas e contextos “revolucionários”, portando e veiculando significados mais duradouros. E, não se reduzindo ou se limitando aos acontecimentos que irrompem e eclodem por meio das incursões e investidas destinadas à chegada ao poder (de vários perfis, tipos ou dimensões).

Para ser fidedigno ao sentido ora distinguido (1996, p. 25 e 26), na “revolução” como tal o que se almeja e de fato se desenvolve, independentemente dos conteúdos e etapas históricas que lhes correspondem, são as alterações mais estruturais e profundas que desembocam, via de regra, nas mudanças e substituições dos sistemas ou “regimes político-sociais”, podendo ser impulsionadas ou conduzidas a partir de alguma “insurreição”, como frequentemente aconteceu, ou dar-se por outra via. Destaca-se, nessa circunstâncias “revolucionárias”, a “transformação” compreendida como processo mais espesso, denso e duradouro, cujos desdobramentos espraiam-se com maior amplitude e por períodos mais longos da história.

Para fins de melhor discernimento, recorre o autor em referência (1996, p. 25 e 26) ao exemplar caso representado pela irrupção da chamada “revolução francesa”. Nesta situação específica, convém demarcar, de alguma forma, os

movimentos de rebelião, os motins, os levantes e os ataques populares invasivos e explosivos objetivavam, tácita ou explicitamente, a derrocada cabal do inimigo, representado pelas figuras da monarquia, da nobreza e do clero, como símbolos do poder absolutista, repressor e despótico, e integralmente desvinculado dos interesses populares, compacta e intensamente presentes e conjugados aos episódios que então ocorrem.

Desse modo, a dita revolução francesa foi impulsionada, decisivamente, por atos insurrecionais, com forte teor de violência, gerando ruidosos impactos nas instalações e nos signos emblemáticos do poder monarquista, provocando repercussões que levaram à ruína das camadas dirigentes, por seus efeitos mais imediatos, mas, sobretudo, por seu custoso e doloroso prolongamento.

Cabe sublinhar, no intuito da exemplificação, as seguidas e cumulativas intercorrências, fartamente descritas pela historiografia que se debruça sobre aquele nevrálgico movimento de ruptura político-social, de resto repleto de significados para a história moderna e contemporânea. Entre outros fatos, retratados nessa moldura revolucionária, tem-se: “a queda da Bastilha”, “o levante e o ataque a Versalhes”, “as execuções em série e do próprio rei”, “os governos que se sucedem”, “as composições e recomposições governamentais e parlamentares”, “ações populares diretas e reiteradas”, etc. Eis, sumariamente apresentado, o que passou a ser considerado como uma expressão clássica e acabada de um evento de natureza “insurrecional”.

Não obstante, segundo a clara delimitação desenhada pelo autor (1996, p. 26), não se tem aí, em essência o conceito de “revolução”. Esses todos e, ainda, “outros incidentes da mesma ordem” não expressam e “não são os fatos” que constituem a Revolução Francesa, ou mesmo simplesmente que a caracterizam e lhe dão conteúdo.

É à luz dessa diferenciação entre os paradigmas e padrões de intervenção e desenvolvimentos políticos e sociais, que tem lugar no transcurso da história humana, que o autor sintetiza a sua compreensão sobre os processos de transformação que adquirem a forma e abrigam o conteúdo, em essencial movimento de síntese, do processo e conceito de “revolução”.

De acordo com a formulação do autor:

‘Revolução’, em seu sentido real e profundo, significa o processo histórico assinalado por reformas e modificações econômicas, sociais e políticas sucessivas, que, concentradas em período histórico relativamente curto, vão dar em transformações estruturais da sociedade e, em especial, das relações econômicas e do equilíbrio recíproco das diferentes classes e categorias sociais. O ritmo da história não é uniforme. Nele se alteram períodos ou fases de relativa estabilidade e aparente imobilidade, com movimentos de ativação da vida político-social e bruscas mudanças em que se alteram profunda e aceleradamente as relações sociais. Ou, mais precisamente, em que as instituições políticas, econômicas e sociais se remodelam a fim de melhor se ajustarem e melhor atenderem a necessidades generalizadas que antes não encontravam devida satisfação. São esses momentos históricos de brusca transição de uma situação econômica, social e política para outra e as transformações que então se verificam, que constituem o que propriamente se há de entender por ‘revolução’ (1996, p. 26).

No que diz respeito à delimitação e tomada mais particular das formações histórico-sociais concretas e situadas, recomenda, esse autor (1996, p. 27 e 28), o adequado cuidado reflexivo e a correspondente precaução quanto às ações em andamento, no sentido de se levar em consideração, rigorosamente, a existência de nexos e vínculos autênticos e verdadeiros entre as proposições políticas e ideológicas, gerais e setoriais, que invadem e ocupam a cena social, especialmente, quando na ante-sala das rupturas ou durante a travessia das situações de mudança e os fatos vivos e concretos que estejam em movimento de sedimentação.

Nas palavras do autor

[...] de nada serviria, como tantas vezes se faz, trazer soluções ditas pela boa vontade e imaginação de reformuladores, inspirados embora na melhor das intenções, mas que por mais perfeitas que em princípio e teoricamente se apresentem, não encontram nos próprios fatos presentes e atuantes as circunstâncias capazes de a promover, impulsionar e realizar (1996, p. 29).

Assim é que ao redirecionar a sua análise para a situação brasileira, defronta-se, o autor (1996, p. 27), por razões teóricas e, sobretudo, práticas, com a exigência de compreender com justeza os acontecimentos que expressam o conflituoso momento que se descortinava em vista da instalação e progressiva extensão do poder coercitivo e centralizador, a que se assistia no transcurso dos anos 60, em nosso país.

Muito além do que manifestavam as suas tumultuadas e chamativas aparências, estava então em gestação uma peculiar combinação de elementos estruturais e conjunturais caracterizadores e prenunciadores do enraizamento de grave, mas apenas potencial, quadro de mudanças de maior significação e com

maior nível de profundidade. Nesse processo, vivenciou-se e percorreu-se, ainda que não tenha sido identificado e reconhecido mais clara e plenamente, um daqueles momentos históricos raros e emblemáticos, e dotado de especial singularidade, constituinte das encruzilhadas nas quais se encontram, se chocam e se confrontam, de modo latente ou explosivamente, os movimentos de conservação da ordem e da sua transformação.

Essa polarização das tendências em curso provoca e acarreta para o seu núcleo central, para o seu contexto e para o conjunto dos atores participantes, seguidas e alternadas ações de atração ou repulsa, que tendem a estimular e a impulsionar a aglutinação das forças sociais e políticas em presença, aguçando e elevando, material e ideologicamente, o patamar de lutas e embates que são aí travados. São inúmeros e inevitáveis os desdobramentos desses antagonismos nas esferas da organização, da mobilização e das dinâmicas próprias desse tipo de período submetido a abalos e ajustamentos histórico-estruturais.

Evidentemente que, tais circunstâncias, “magnetizadas” por condições e meios que confluem para as ações de combate e enfrentamento, comportam e não excluem todo um espectro de nuances e mediações que se articulam e se compõem, de modo não linear, nos seus reais e concretos movimentos. O que deve impedir a abordagem e o tratamento de maneira mecânica ou apriorística desses fenômenos, os quais somente podem ser inteiramente desvelados ou metodicamente explicitados quando enfocados por meio de “análises concretas dos casos concretos”.

De retorno às argutas observações de Prado Junior, diante do esforço, ainda, de sopesar e de filtrar os signos e significados do período que se desdobrava a partir dos anos 60, mostra-se importante ressaltar o seu particular entendimento dessa fase da história social e política do país.

Segundo esse autor, em referência específica ao seu estudo sobre a época mencionada:

O que se objetiva nele é essencialmente mostrar que o Brasil se encontra na atualidade em face ou na iminência de um daqueles momentos assinalados [de definição do sentido próprio da “revolução”], em que se impõem de pronto reformas e transformações capazes de reestruturarem a vida do país de maneira consentânea com suas necessidades mais gerais e profundas e as aspirações da grande massa de sua população que, no estado atual, não são devidamente atendidas. Para muitos – mas, assim mesmo, no conjunto do país, minoria insignificante, embora se faça mais

ouvida porque detém nas suas mãos as alavancas do poder e a dominação econômica, social e política – tudo vai, no fundamental, muito bem, faltando apenas (e aí se observam algumas divergências de segunda ordem) alguns retoques e aperfeiçoamentos das atuais instituições, às vezes não mais do que simples mudanças de homens nas posições políticas e administrativas, para que o país encontre uma situação e um equilíbrio satisfatórios. Para a grande maioria restante, contudo, e mesmo que ela não se dê sempre conta perfeita da realidade, incapaz que é de projetar em plano geral e de conjunto suas insatisfações, seus desejos e suas aspirações pessoais, o que se faz mister, para lhe dar condições satisfatórias e seguras de existência, é muito mais que aquilo. E sobretudo algo de mais profundo e que leve a vida do país por novo rumo. (1996, p. 27).

Como se pode deduzir com facilidade, no estudo em pauta são detectados e perfilados os contornos e as condições gerais estabelecidos e fundamentadores das necessidades imperiosas quanto ao desencadeamento dos processos e dos movimentos orientados por uma perspectiva de mudança social e, quiçá, de transformação dos níveis e componentes de natureza mais estrutural. Além disso, projetam-se luzes e obtêm-se maior clareza e visibilidade no tocante aos contextos que separam, diferenciam e contrapõem os interesses dos distintos grupos e classes que atuam no âmbito das sociedades segmentadas e hierarquizadas. Quanto às ponderações que finalizam esta longa citação, embora referidas a momentos pretéritos da irregular evolução política e social característica de nosso país, sou tentado a conferir-lhe intrigante e paradoxal atualidade. É claro que impõem-se que sejam respeitados e acatados os devidos limites dos estágios desenrolados e vivenciados antes e agora. Isto é, por um lado, já guardamos uma certa distância da etapa histórica que emoldurou e deu sustentação ao “modelo” estrita e estreitamente autoritário e reacionário de décadas atrás, não resta dúvida quanto a isso. Todavia, por outro lado, inequivocadamente, encontram-se muito longe de se mostrarem superados os traços próprios e característicos das formações histórico-sociais alicerçadas nos padrões capitalistas de produção e nas relações de mercado e ordenadas sob feições classistas e excludentes, mesmo que mitigadas (comparativamente com o passado enunciado), mas efetivamente não ultrapassadas.

Afirmou-se, antecedentemente, que, no desenrolar desse período, diante do constante alvoroço e das infindáveis agitações, entrecruzavam-se e desafiavam-se, como contingentes antagônicos entre si, por um lado, os grupos enfileirados em torno das bandeiras e valores conservacionistas e (em boa parte) reacionários – a-

históricas (entre outras coisas, defesa da supremacia do mercado, dos interesses monopolistas, das altas taxas de lucro e concentração da propriedade e da renda, dos modelos centralizadores e autoritários, dos latifúndios, etc. –, e, por outro lado, e os variados agentes que se entrincheiravam em vista da defesa dos anseios democráticos – incluindo aspectos como: as reformas de base, a distribuição da renda e a recomposição salarial, a dissolução do modelo autoritário, medidas antitrustes e políticas anti-imperialistas, formas auto-gestionárias, etc. Talvez não seja demasiadamente excessivo lembrar o quanto havia de heterogeneidade e fortes diferenças no tocante à conjugação e formatação dos blocos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. que então se digladiavam no pantanoso e instável território estatal e civil, no qual se instalaram e se moveram aqueles determinados agentes históricos.

Que não sejam olvidadas, igualmente, as complexas, incertas e, mesmo, ambíguas condições que cercavam os protagonismos e antagonismos então em luta e desenvolvimento, envolvendo entrelaçadas mediações e entranhadas contradições. Um e outro lado deslocavam-se e orientavam-se em busca de solidificar convicções e alçar posições com mais elevado grau de organicidade e teor de consenso, o que foi, diga-se, poucas e fluidas vezes atingido e alcançado. No entanto, é evidente que a posse do aparato disponibilizado pelo organismo estatal e a apropriação do estratégico instrumental técnico-militar pesou significativamente, contribuindo para que a disputa de poder vergasse preponderantemente para o setor ao final triunfante, aquele declaradamente a serviço da ordem dada.

O predomínio dessa restritiva e retrógrada vertente estende-se pelos anos seguintes, combinando e acionando programas econômicos e sociais, implementando leis e diretrizes no intuito de prover ajustes e adaptações e aperfeiçoar os mecanismos de controle político-institucional, bem como lançar mão da loquaz, copiosa e deveras redundante fórmula de propaganda e massificação ideológica e cultural. Mas sempre e em alguma medida fazendo uso, de maneira dura e abusiva, de verdadeira constelação de meios e recursos de censura, tortura e repressão.

As condições sociais, econômicas, políticas e culturais, pré-existentes e perpetuadas no decorrer dessa etapa truncada e ambivalente da história do país, produziam causas e revertiam em consequências que agravavam os problemas da nação e, particularmente, da sociedade civil, ainda fragilizada e dilacerada pelas

convulsões, que o novo regime tentava encobrir sob o manto de uma suposta unidade nacional, eventualmente alcançada como fruto de astutas alianças, mas, também, obtidas ao som das clarinetas e ao passo das marchas militares. É bem verdade que, posteriormente, esse sistema angariaria a simpatia e a adesão de expressivos setores das elites e das camadas médias da população em busca da realização dos seus sonhos financeiros e materiais ou mesmo existenciais.

De acordo com Prado Junior, em alusão às circunstâncias desse período:

O Brasil encontra-se num destes instantes decisivos da evolução das sociedades humanas em que se faz patente, e sobretudo sensível e suficientemente consciente a todos, o desajustamento de suas instituições básicas. Donde as tensões que se observam, tão vivamente manifestadas em descontentamento e insatisfações generalizadas e profundas; em atritos e conflitos, tanto efetivos e muitos outros potenciais, que dilaceram a vida brasileira e sobre ela pesam em permanência e sem perspectivas apreciáveis de solução efetiva e permanente. Situação essa que é efeito e causa, ao mesmo tempo, da inconsistência política, da ineficiência, em todos os setores e escalões, da administração pública; dos desequilíbrios sociais, da crise econômica e financeira que, vinda de longa data e mal encoberta durante curto prazo – de um a dois decênios – por um crescimento material especulativo e caótico, começa agora a mostrar a sua verdadeira face; da insuficiência e precariedade das próprias bases estruturais em que assenta a vida do país. (1996, p. 27 e 28).

A sociedade brasileira era assim cercada e moldada, a um só tempo e num mesmo espaço, por um contexto que plantava e exhibia suas divisões e fraturas e propiciava o esgarçamento dos seus fundamentos econômicos e sociais e a deterioração dos seus regramentos políticos e ideários culturais.

Conflagrada e tensa, mas, simultaneamente, retalhada e atomizada, essa mesma sociedade não proporcionava, a certo prazo, mudanças essenciais que a conduzissem por caminhos mais progressistas e a resultados mais alvissareiros, quando vistos de uma perspectiva mais geral e coletiva. Por isso mesmo, acabava por pavimentar trilhas que levavam a percursos e apontavam para projetos de mobilidade ou ascensão individual e social, mormente nas carreiras profissionais e empresariais, gerando disputas e rivalidades mercantis e econômicas e fomentando, com certa frequência, as atitudes mais conformistas e as posturas conservantistas.

Ainda em conformidade com a reflexão do autor ora apreciado:

É esse o panorama desalentador que oferece a realidade brasileira de nossos dias, para quem vai com sua análise ao fundo das coisas e não se deixa iludir por algumas aparências vistosas que aqui ou acolá disfarçam o

que vai por detrás e constitui a substância daquela realidade. Na base e origem desses graves sintomas encontram-se desajustamentos e contradições profundas, que ameaçam e põem em choque o desenvolvimento normal do país e a própria conservação de seus valores morais e materiais. (1996, p. 28 e 30).

A questão que se apresenta, inexoravelmente, é a que diz respeito à necessidade de apreensão dos fatos que representam indícios, ainda que em estágio de germinação e nos seus iniciais afloramentos, de abertura e erguimento de vias e organismos que potencializem e emprestem substância real aos processos transformadores. O que supõem, como contra face (nada simples e não linear), o enfraquecimento e, mais remotamente, o definhamento dos meios e das formas que vêm, desde há muito, mas com concentrada intensidade nas últimas décadas, constituindo-se como esteio e apoio resolutivo e terminante às estruturas da conservação e aos agentes da reação. Processos tais que dependem e só podem resultar de um dado grau de combinação entre os suportes materiais e objetivos e um determinado estágio de confluência e de organização dos sujeitos condutores das modificações e reformas dos elementos conjunturais e, sobretudo, estruturais.

Por sua vez, Fernandes, em estudo igualmente clássico sobre “revolução burguesa no Brasil”, dedica-se a examinar as especificidades e as vicissitudes que se apresentaram e se interpuseram no transcurso da época e na configuração do contexto próprio a partir dos quais se desenrola o processo de emergência, formação e emancipação das classes burguesas, em nosso país.

Na compreensão firmada por esse autor (2005, p. 425), o encadeamento evolutivo constituído desde meados do século XIX até os andamentos do século XX é cercado pelas dificuldades presentes e envolvidas na constituição de um trajeto assaz inconstante e intermitente, além de túbio e destoante no tocante ao enraizamento dos seus interesses particulares e quanto à afirmação do seu caráter de classe dominante e como camada dirigente da nação. De qualquer modo, a chamada revolução burguesa: “denota um conjunto de transformações, econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (2005, p. 425).

Nascido e crescido quase informe e bastante tardiamente, o constructo dessa “revolução burguesa” carrega e acumula um certo conjunto de peculiaridades, que a distancia, em expressivos momentos, dos paradigmas elaborados à luz da descrição

e reflexão sobre os casos categorizados como “clássicos” e exemplares. Frise-se, também, o relativo grau de dissenso que se registra nas pesquisas e nas análises que tomam esse multidimensional fenômeno como objeto de investigação, gerando distinções que interferem e repercutem não só na delimitação dos fatos e na sua sequenciação, como também provoca efeitos que são sentidos no plano de apreciação crítica e na qualificação dos seus reais significados.

Contudo, no que tange aos primórdios desse período histórico e social, fazendo coro com vários estudiosos, e diante de raras vozes dissonantes, afirma categoricamente, o autor (2005, p. 426) que:

O que caracteriza o desencadeamento dessa era é o seu tom cinzento e morno, o seu todo vacilante, a frouxidão com que o país se entrega, sem profundas transformações iniciais em extensão e em profundidade, ao império do poder e da dominação especificamente nascidos do dinheiro (2005, p. 26).

Brotados sob a influência e o peso das atividades encetadas pelos poucos e importantes polos regionais, os agrupamentos burgueses mantêm, desde o início do seu traçado histórico e preservando-os com o passar do tempo, fortes e renovados elos de coexistência (e inclusive, por não raras vezes, diretos e estritos laços) e de conciliação com os poderosos e obstinados setores oligárquicos, assídua e rotineiramente presentes na evolução histórico-social brasileira.

Seus movimentos de unificação, inicialmente insuficientes e incongruentes, dão-se em torno do incremento e do enriquecimento dos centros aglutinadores das atividades comerciais, como primeiros grandes alicerces das sociedades de mercado. No entanto, solidificam-se e definem-se somente diante do aperfeiçoamento e a intensificação do emprego do aparato tecnológico, promovendo e acarretando a expansão, descontínua, mas definitiva, das plantas fabris e dos crescentemente sofisticados complexos industriais. Nesse contexto, instaura-se uma inesgotável e irresolúvel articulação envolvendo entre os seus termos o capital e o lucro a indústria e o mercado, de tal modo que cada um se institui como gênese e, simultaneamente, como produto do outro.

Crescem e incham, desmedidamente, as cidades e os negócios, assumindo a identidade de novos palcos e cenários do protagonismo social, econômico, político, cultural e também educacional. Ganham vida e adquirem feições singulares e mais

autônomas as classes proletárias e as camadas assalariadas, especialmente o operariado urbano, anunciando o florescimento de outros e divergentes interesses classistas e a presença de novíssimos atores a disputar a hegemonização da vida social, quer no plano político e ideológico quer na esfera mais especificamente cultural.

Na molduragem constituída pelas modernas sociedades burguesas, multiplicam-se e avolumam-se, em níveis e ritmos até então inusitados, as relações e os organismos que, por um lado, estruturam, dão robustez e conferem poder incomensurável e quase incontrolável à figura do Estado, e, por outro lado, expandem, tonificam e dão ânimo (anima) e vigor às emaranhadas ramificações da sociedade civil (sindicatos, associações, cooperativas, igrejas, empreendimentos mercantis, partidos políticos, movimentos sociais, instituições de ensino, etc., são alguns exemplos de formas de alastramento e de disseminação da sociedade civil).

Nesse quadro de novos protagonismos e de heterogeneização dos grupos e atores sociais, põem-se e recompõem-se, como lógica da dinâmica histórica e social que se descortina, as ampliadas e inexoráveis contradições classistas. Pondo em confronto os setores sociais dominantes e os seus grupos dirigentes (cujas configurações não são e não devem ser redutíveis a uma composição una e monolítica, que se mantenha alheia às diferenças e às divisões do seu conjunto) e as classes e as frações dominadas (para as quais valem assemelhada observação, ponderadas as naturezas próprias das classes e dos respectivos grupamentos sociais). De qualquer forma, capital e trabalho representam e expressam os signos pelos quais são materializados e podem ser simbolizadas as formas principais, mas não exclusivas, dessas contradições forjadas e construídas social e historicamente (mas, que não se esqueça de abranger e incluir, nessas condições, o largo espectro de mediações, variações e nuances que estão ou poderão vir a estar contidos nessa emblemática relação travada entre o capital e o trabalho).

Rememore-se, a respeito desse ponto, a primordial, embora distanciada no tempo, formulação de Marx e Engels sobre o estabelecimento de um novo e fundamental estágio da história humana e social. Período esse caracterizado pelo desenvolvimento do modo de produção de tipo capitalista, acompanhado e seguido por avassaladoras e inapeláveis modificações nas estruturas nas quais se assentavam a velha ordem feudal, calçada nas suas quase impermeáveis formas classistas e estamentais e acompanhada por sua inseparável cadeia de hierarquias

e privilégios. No cerne desse processo, lento e conflituoso, de desmoronamento e ruína do antigo regime, são fincadas as estacas por sobre as quais se ergueriam os componentes desse ulterior patamar civilizatório, trazendo no seu bojo as novas classes e segmentos sociais e inaugurando a atual etapa da luta de classes, com o seu séquito de antagonismos e contradições.

De acordo com o texto de Marx e Engels:

A moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições da classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas.

Nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado (1998, p. 8).

Complementa e detalha essa formulação, que remonta à metade do século XIX, elaborada como elemento do texto do lançamento do “Manifesto” de 1848 (1998, p. 7 a 41), a indicação apresentada por Engels na forma de nota, aposta à edição inglesa de 1888) segundo a qual:

Por burgueses entende-se a classe dos capitalistas modernos que são proprietários dos meios sociais de produção e utilizam o trabalho assalariado. Por proletários, a classe dos modernos trabalhadores assalariados que, não possuindo meios de produção, dependem da venda da sua força de trabalho para sobreviver (1998, p. 8).

Registra-se, assim, uma das principais formulações situadas na origem dessa fundamental vertente do pensamento filosófico-científico contemporâneo, indispensável a uma compreensão, com sentido de totalidade e que vá à raiz histórica das questões sociais (econômicas, políticas, culturais e, acredito, educacionais), do modo de produção capitalista, suas estruturas e relações sociais, suas realizações e seus crônicos problemas, bem como suas perspectivas de transformação por meio dos seus sujeitos materiais e concretos.

Entretanto, parece sensato levar em conta a advertência de Coutinho (1998, p. 58 e 59), no que diz respeito a certas determinações implicadas nesses fundamentos. Ao proceder a uma espécie de balanço crítico dessa obra de Marx e Engels, o mesmo autor sugere que esse histórico e já clássico documento contém decisivas orientações que possibilitam “captar as determinações essenciais do capitalismo”, conferindo-lhe “aquela dimensão de anunciador de uma época que faz

sua grandeza e que talvez seja a razão maior de sua permanente eficácia”. Por outro lado, ressalva que o tratamento com maior nível de abstração adotado e empreendido por esses autores, nessa obra, “também lhes impediu de levar em conta mediações concretas que tornariam suas análises mais ricas, como ocorrem em textos posteriores”.

Desse modo, traz-se para o debate o exame da atualidade e da adequada pertinência aos dias de hoje das categorias marxianas elaboradas no desenrolar, e também como acompanhamento, reflexivo e político, dos importantes e conflituos acontecimentos que se sucedem na concatenação do contexto histórico e social europeu do século XIX.

Nesse âmbito, devem ser consideradas pelo menos duas ordem de questões: em primeiro lugar, é preciso apontar que, no plano epistemológico, Marx e Engels imprimiram às análises contidas no “Manifesto”, “um ponto de vista abstrato: em função dos objetivos a que se propunham, eles se concentraram nos traços mais gerais do modo da produção capitalista, sem analisar suas manifestações concretas e sua concreta evolução histórica em diferentes formações econômico sociais e em diferentes períodos” (1998, p. 58). Mas os problemas não residem apenas no grau de abstração assumido e aplicado aos procedimentos analíticos que percorrem e impregnam o texto mencionado.

Para Coutinho (1998, p. 59), devem ser considerados, especificamente, os “limites históricos-ontológicos”: escrevendo em 1848, Marx e Engels não podiam elevar a conceito inúmeras determinações que o desenvolvimento histórico sucessivo introduziria no ser social, aperfeiçoando assim os termos com que eles definem, “No Manifesto”, alguns problemas complexos tão significativos para a teoria política que fundaram, como a luta de classes, o Estado e a revolução.

Deve ficar claro que não se trata, em absoluto, de denegar ou deixar de reconhecer os indiscutíveis e insubstituíveis contributos deixados e legados por essas substantivas e essenciais formulações (científicas, políticas e ideológicas) ao desenvolvimento da história do conhecimento humano, no período contemporâneo. E, igualmente, de um modo orgânico e indissociável, não há como apagar as marcas impressas e impregnadas na construção e evolução das práticas sociais, políticas e ideológicas inseridas e absorvidas no seio dos inúmeros e expressivos movimentos, mobilizações e manifestações que, de alguma maneira, são devedores e tributários das heranças transmitidas por esses pensadores e por seus importantes seguidores

(é obvio que convém descontar certos equívocos e alguns lamentáveis desvios ocorridos, todavia, sem deixar de examiná-los e tratá-los criticamente).

De resto, é preciso se ter em vista a portentosa obra e a elaboradíssima reflexão de Marx e Engels, abarcando e abrangendo os mais variados campos e os mais significativos temas constituídos e alojados no âmago desses processos e formas, tão realizadores quanto destrutivos: as relações sociais capitalistas, que, como uma seiva, penetram e circulam, alimentam e modificam todo o moderno mundo social, mas não sem a companhia constante dos problemas e antagonismos que lhes são intrínsecos.

Sublinhe-se, sobre tal, a clarividente e refinada narrativa de Marx e Engels:

A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e por conseguinte todas as relações sociais. A conservação inalterada dos antigos modos de produção era a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. As relações rígidas e enferrujadas, com suas representações e concepções tradicionais, são dissolvidas, e as mais recentes tornam-se antiquadas antes que se consolidem. Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas. (1998, p. 11).

De regresso à esfera do objeto mais particular e localizado, constituído pelo caso próprio da “revolução burguesa” no Brasil, retomo o meu fio condutor para melhor observar e interpretar os elementos estruturantes do atual “modelo” social e político brasileiro, bem como as perspectivas de mudança e transformação aí embutidas.

Nesse sentido, Fernandes (2005, p. 426 e 427) explicita que, no caso concreto vivido em nosso país, os grupamentos sociais dominantes recorrem, reiteradamente, ao Estado (em sentido estrito) como alavanca e meio necessário para urdir e consumir a sua unidade política e ideológica e, mais especificamente, para exercitar e articular o seu poder classista e o seu papel dirigente, adaptando e moldando os organismos estatais quase que à sua imagem e semelhança. Esse enquadramento, característico da situação nacional, difere, em vários aspectos, do formato histórico-clássico, por meio do qual as camadas burguesas estendem os seus domínios e infiltram os seus tentáculos hegemonzadores na ânsia de alcançar

a consolidação do seu poder (econômico, político, social e cultural), no âmbito da sociedade civil e da sociedade no seu todo. Complementarmente, esses setores pressionam e influenciam as instâncias estatais no sentido da execução e do cumprimento de funções estruturais ou mais comuns e gerais, fundantes e necessárias aos seus interesses mais específicos e particulares.

De acordo com Fernandes:

O efeito mais direto dessa situação é que a burguesia mantém múltiplas polarizações com as estruturas econômicas, sociais e políticas do país. Ela não assume o papel de 'paladina da civilização ou de instrumento de modernidade', pelo menos de forma universal e como decorrência imperiosa de seus interesses de classe. Ela se compromete, por igual, com tudo que lhe seja vantajoso: e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do 'atraso' quanto do 'adiantamento' das populações. Por isso, não era apenas a hegemonia oligárquica que diluía o impacto inovador da dominação burguesa. A própria burguesia como um todo (incluindo-se nela as oligarquias) se ajustara à situação segundo uma linha de múltiplos interesses e de adaptações ambíguas, preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora (2005, p. 427).

Nessa precisa apreensão dos múltiplos traços que tipificaram a evolução e a concretização da "revolução burguesa" em nosso país, definem-se, de maneira bastante saliente, as facetas que esboçam o perfil das classes burguesas, aqui nascentes e fortalecidas, quase sempre em conformidade com as suas marcas de ambivalência e ambiguidade. Assim é que adquirem relevo: seu caráter conciliador e o seu vezo para o pacto, o acerto ou o compromisso acomodador, priorizando a troca de favores e envolvendo retribuições de interesses. Portanto, não se tratava de exceção ou de postura fora de propósito aquela voltada à costura de acordos e à adequação dos seus interesses aos ditames e aos pleitos dos atrasadíssimos (e, muitas vezes, reacionários), setores vinculados às oligarquias latifundiárias. E destaca-se, mais recentemente, as alianças com o moderno (e conservador) mundo dos senhores dos agro-negócios, com os quais partilhou (e ainda o faz) ambições e propósitos nos territórios da economia, da política e até mesmo da (não) preservação ambiental. Nessas situações, que não devem ser atribuídas às manifestações do acaso e nem remetidas ao plano do contingente, balizam-se e delineiam-se os rumos e os ritmos dos processos que conduzem às rupturas e às

mudanças no interior dos organismos políticos e da vida social, quando estes estão atrelados ao predomínio do plano material e dos valores propriamente burgueses.

Recorro ainda a Fernandes (2005, p. 427 e 428), para elucidar as vias adotadas pelas camadas burguesas, em nossa sociedade, no intuito de desbravar e assentar a sua trajetória de ascensão e dominação econômica, política e social. Conforme esse autor:

Sem qualquer intervenção sua, intolerante ou ardorosa, a modernização caminhava rapidamente, pelo menos nas zonas em expansão econômica e nas cidades mais importantes em crescimento tumultuoso; e sua ansiedade política ia mais na direção de amortecer a mudança social espontânea, do que, no rumo oposto, de aprofundá-la e de estendê-la às zonas rurais e urbanas mais ou menos retrógradas e estáveis. (2005, p. 427 e 428).

Curiosamente, aquelas forças que surgiam e se apresentavam como representantes da era que desabrochava com o projeto de inaugurar e expandir a “modernidade” (com todos os apelos transmitidos por essa larga e dúbia expressão, pelo menos nessas paragens ao sul do equador) portavam e veiculavam ideologias e efetuavam intervenções que ocasionariam a prevalência dos seus domínios e interesses particularíssimos, consumando-as como classe social, em si e para si. Todavia, o conjunto da sua obra, ainda que repleto de realizações econômicas, políticas, culturais e educacionais, a mantinha bastante distanciada das formas e conteúdos constituintes dos paradigmas modelares da denominada “revolução burguesa”, tais como as referências feitas aos casos, por exemplo, da França e da Inglaterra, entre outros. Na qualidade de classe social, sua evolução histórica e política, trôpega e de poucos rompantes estritamente revolucionários, mostrava-se eivada antes de “tratos” do que de rompimentos, mais afeita a conchavos e aos conluíus do que às conflagrações e às insurgências em prol da mudança e da inovação. Assim é que, por vezes, avizinhou-se de atitudes e de ideários reveladores de indiferença, descaso e, mesmo, tibieza quanto ao seu auto-proclamado e estrepitosamente propalado papel de agente social (econômico, político, cultural e educacional) modernizador e transformador.

Fortemente ilustrativos dessa marca histórica da classe social burguesa emergente em nosso país são os muitos enlaces (e rarefeitos desenlaces) tramados com os clãs oligárquicos, pretéritos (mas também atuais), com os seus vetustos e arcaicos integrantes, aos quais se manteve atada e com os quais esteve enredada,

de maneira a prolongar, custosa e desmedidamente, a sobrevivência dessas forças sociais quase sempre empenhadas na defesa visceral dos seus interesses patrimoniais e fundiários. E instintivamente obsecadas pelo plano de reinstalação e, se possível fosse, de perpetuação do seu aparentemente ditoso passado (mas, sem dúvida, opressor).

Vejamos como Fernandes (2005, p. 428) retrata essa faceta de convivência e acomodação própria dessa situação histórica vivida pela classe social burguesa, no contexto do seu desenvolvimento e consolidação, em nossa nação:

(Essa classe) [...] Podia discordar da oligarquia ou mesmo opor-se a ela. Mas fazia-o dentro de um horizonte cultural que era essencialmente o mesmo, polarizado em torno de preocupações particularistas e de um entranhado conservantismo sociocultural e político. O conflito emergia, mas através de discórdias circunscritas, principalmente vinculadas a estreitos interesses materiais, ditados pela necessidade de expandir os negócios. Era um conflito que permitia fácil acomodação e que não podia, por si mesmo, modificar a história. Além disso, o mandonismo oligárquico reproduzia-se fora da oligarquia. O burguês que o repelia, por causa de interesses feridos, não deixava de pô-lo em prática em suas relações sociais, já que aquilo fazia parte de sua segunda natureza humana (2005, p. 428).

Nesse cenário que esconde e revela, mistura e confunde traços essenciais e formas aparentiais (sempre inseparáveis), é possível considerar que, embora estivesse imbuída, em muitas ocasiões, do propósito de pensar e agir segundo preceitos e padrões constituídos e sistematizados historicamente pelos revolucionários projetos republicanos-democráticos (deslanchados e guiados sob os auspícios das modernas classes burguesas), a burguesia nacional não se postava ou se conduzia, regular e satisfatoriamente, no sentido de dar plena concreção e efetivar a realização do seu emancipador e altruísta modelo político e ideológico.

Não por acaso, Fernandes atesta que:

Portanto, estamos diante de uma burguesia dotada de moderado espírito modernizador e que, além do mais, tendia a circunscrever a modernização ao âmbito empresarial e às condições imediatas da atividade econômica ou do crescimento econômico. Saía desses limites, mas como meio – não como um fim – para demonstrar sua civilidade. Nunca para empolgar os destinos da nação como um todo, para revolucioná-la de alto a baixo (2005, p. 429).

Outrossim, convém deixar explicitado que o fato de se destacar e se acentuar essas características e tonalidades próprias da burguesia nacional, tal como até aqui

vem se fazendo, não deve acarretar a suposição de que uma forma social derive de determinações simples ou unilaterais. Embora sobressalentes, esses conteúdos decorrentes da evolução viva e real dessas camadas das sociedades modernas e atuais, precisam estar (e estão, de alguma maneira) inseridos e articulados à totalidade dos movimentos materiais e concretos que produzem e são produzidos no âmbito do desenvolvimento de uma dada formação histórico-social, com os seus desdobramentos múltiplos e contraditórios, nos planos econômicos, político, cultural e educacional.

Assim, trata-se aqui de por em relevo alguns dos condicionamentos (e tão somente isso) presentes no contexto da formação das classes sociais burguesas nacionais, mas à luz de certo grau de abstração, o que relativiza (em algumas situações), mas não invalida, por suposto, essa forma de abordagem e apreensão desses relações historicamente determinadas.

O que se pretende, no final das contas, é buscar compreender qual é o nível de ligação e reciprocidade, nos meios utilizados e nos resultados alcançados, quanto aos processos e às formas de organização das atuais estruturais sociais, de um lado, e, de outro lado, os padrões e os modelos implicados e ordenadores dos sistemas educacionais, inclusas as vigentes normas e ferramentas avaliativas.

Para destacar apenas um dos importantes aspectos que vem sendo assinalados, esses vínculos concernentes às relações travadas entre sociedade, educação e avaliação interpõem-se e manifestam-se significativamente quando se examina essa peculiar combinação (conflitiva e não linear, mas não menos verdadeira e efetiva) entre passado e presente. Isto é, quais são as determinações que percorrem essa conjugação dos traços sociais, educacionais e avaliativos e que remetem, ora sintética ora sincreticamente, aos atos e aos ideários (com os seus conteúdos reais e idílicos) urdidos e emanados das forças que se aglutinaram e deram expressão ao passado oligárquico (e supostamente encerrado). Mas que, também, subsidiam as feições racionalistas e modernizantes do presente e que emergem e se assentam como representação e encarnação dos valores e dos costumes surgidos e forjados nas entranhas das modernas classes burguesas.

Portanto, quero deixar indicado que a premissa aqui adotada traduz-se pela convicção de que elementos materiais e simbólicos, representativos das forças e formas sociais predominantes e hegemônicas nos diversos estágios da evolução da moderna sociedade brasileira, ainda que em variados graus, confrontam-se, mas,

simultaneamente, fundem-se (e confundem-se), integrando-se em simbioses que se instalam e se disseminam tanto no âmbito do tecido social, como também na esfera dos organismos educacionais (incluídos os quesitos avaliativos, como exames provas, notas, distinções e honrarias, etc.). Nessas circunstâncias consideradas, há muitos e importantes indícios de que “tradição” e “inovação” inter cruzam-se, contrapõem-se, mas também se reconciliam como instrumentos e condicionantes dos atuais programas e projetos sociais e educacionais.

Trata-se, como já firmado em outros momentos, da criação e do estabelecimento de nexos que, às vezes, tomam o rumo e a direção do estranhamento e da contraposição entre as formas em presença, e, outras vezes, confluem para a junção e o compartilhamento dessas “partes”, favorecendo as trocas entre as mesmas. Assim, ao mesmo tempo em que reproduzem e recriam as suas particularidades e diferenças, reafirmam e reforçam os seus laços de parentesco e os seus vínculos de identidade. Nesse cenário de emergência, desenvolvimento e consolidação da sociedade burguesa no país, sob a égide das classes sociais dominantes e sob a tutela dos grupos dirigentes a elas associados, delineia-se um original trajeto histórico-social, visceralmente entrecortado por uma bizarra dialética que separa e une, que decompõe, mas logo em seguida recompõe, recalitrante e incessantemente, os polos simbolizados pelas insígnias do “velho” e do “novo”. O edifício educacional brasileiro, não casualmente, tem abrigado e impulsionado múltiplos desdobramentos desse estrutural contexto, ainda que por meio das suas próprias e concretas mediações (e não por automatismos).

Não obstante, quando abordamos toda essa ordem dos problemas que povoam as sociedades classistas e rigidamente hierarquizadas, como outras vezes já foi assinalado, sobleva o fato de que seus processos e suas estruturas mostram-se envoltos e penetrados no seu interior pelas muitas e iniludíveis contradições que lhes são inerentes.

Assim é imprescindível distinguir e sublinhar as condições, os meios e os agentes que se encontram em desenvolvimento e que estejam, direta ou indiretamente, vinculados às situações que expressam e denotam sentidos de avanços e superação em face do *status quo* de vezo elitista e excludente. Nesse contexto, perpassado por relações conflitivas e de antagonismos, é necessário detectar e identificar os vários recursos e os sujeitos que adotam e manifestam uma perspectiva mais imediata de mudança ou mais longínqua de transformação das

atuais circunstâncias. Os quais, embora originários do passado de feições autoritárias e conservadoras, continuam exibindo renovado fôlego e assombrosa capacidade de subsistir aos percalços e aos obstáculos trazidos pelo progresso histórico que ora vem sendo urdido.

Quais são e, por conseguinte, como se situam e agem os internos movimentos que operam nesse conflituoso quadro e que, potencial ou materialmente, podem vir a desaguar no estuário das pequenas mudanças ou das grandes transformações? Há, enfim, uma real dinâmica em germe ou em progressiva marcha rumo aos empreendimentos que modifiquem, de fato, as carcomidas e envelhecidas “castas” de privilégios e tradições de favores que protegem e contemplam as elites e os seus eleitos? E segregam e excluem a maioria da população brasileira? Em caso de resposta afirmativa, qual vem a ser a natureza desse processo revolucionário e transformador?

De acordo com a cuidadosa reflexão sistematizada por Prado Júnior, ao interrogar a respeito das expectativas (e especulações) que acompanham o complexo processo das transformações sociais no país, a resposta a esta questão exige algumas cautelas e adequado apuro nos métodos de observação. Segundo esse autor:

Referimo-nos, em particular, e sobretudo, à indagação acerca da ‘natureza’, ou ‘tipo’ de revolução que se trata de realizar. Será ‘socialista’, ou ‘democrático-burguesa’, ou outra qualquer? Indagação como essa situa desde logo mal a questão e de maneira insolúvel na prática, pois a resposta somente se poderá inspirar – uma vez que lhe falta outra premissa mais objetiva e concreta – em convicções pré-determinadas de ordem puramente doutrinária e apriorística. Isso porque, do simples conceito de revolução dessa ou daquela natureza, nada se poderá extrair em matéria de norma política e de ação efetivamente praticável. A qualificação a ser dada a uma revolução somente é possível depois de determinados os fatos que a constituem, isto é, depois de fixadas as reformas e transformações cabíveis e que se verificarão no curso da mesma revolução. (2005, p. 31 e 32).

Desse prisma definido pelo citado autor, tratar-se-ia, antes de qualquer coisa, da premência de encaminhar e realizar as investigações que possibilitem apreender o real curso dos processos e ações geradores das “reformas e transformações” concretas que se encontram em andamento no real patamar de desenvolvimento histórico da nação brasileira. Nesse caso, pouco acrescentam e em quase nada resultam as rotineiras fainas de catalogar, de classificar ou de nomear as peças e os

movimentos contraditórios no tabuleiro do jogo das forças políticas distribuídas e ordenadas no território nacional.

Mais uma vez, em acordo com o autor em tela:

Ora, é precisamente dessas reformas e transformações que se trata. E uma vez determinadas quais sejam – o que somente é possível com a análise dos fatos ocorrentes, passados e presentes – terá um interesse secundário... saber se a qualificação e classificação conveniente é esta ou aquela. Pouco importa assim, ao encetar a análise e a indagação das transformações constituintes da revolução brasileira, saber se elas merecem esta ou aquela designação, e se encerram nesta ou naquela fórmula ou esquema teórico. O que vale é a determinação de tais transformações, e isto se procurará nos fatos ocorrentes e nas dinâmicas desses mesmos fatos (2005, p. 32).

Desse modo, parece estar adequadamente estabelecido o princípio de que é a partir do desvelamento do processo histórico-social e do seu interior mesmo, da sua intrincada e viva correlação de forças e da sua intrínseca dinâmica de contradições e antagonismos, que derivarão os elementos requeridos pela tarefa, nada simples e nem imediata, de dar conta, teórica e praticamente, do impulsionamento e da sustentação das mudanças sociais e políticas, menores ou maiores.

Só assim é que se pode, solidamente, fundamentar e erigir os pressupostos dos movimentos de reforma e transformação em profundidade da sociedade organizada, em nossa nação. Dessa maneira, não procedem e não devem ter qualquer acolhimento (tendo em vista a sua inadequação de forma e conteúdo e dada a sua inconsequência teórica e prática) os supostos paradigmas ou modelos que predefinem e preceituam roteiros, ritmos, cronogramas e instrumentos mudancistas. Ou que recomendam e preconizam a importação e a transferência de experiências e/ou projetos que serão deslocados (e descolados) dos contextos de origem, na vã tentativa de acoplá-los a novas situações ou demandas. Intentos dessa índole, e com esse feitio “mágico”, via de regra são propugnados, recortados e embalados, sobretudo, pelos desejos e anseios cultivados por seus particulares ou isolados propositores e eventuais atores; pouco ou nada se encontram ancorados nas indispensáveis condições objetivas e subjetivas do real.

Como se sabe, ao longo do acidentado e descontínuo caminho tracejado e percorrido pelos movimentos de protesto e insurgência contra a ordem estabelecida, registrados na evolução histórica desse país, não foram raras as ocasiões nas quais

são observadas certas e indevidas inversões entre as supostas proposições transformadoras e as circunstâncias características da realidade como tal. Destacando e desgarrando umas das outras. E, assim, inviabilizando, na parte ou no todo, a implementação de medidas importantes e a sua cabal consecução, que levassem a produzir resultados mais palpáveis e duradouros.

Restabeleço, nesse mesmo plano, as formulações assinaladas por Prado Júnior (2005, p. 33),

É numa tal linha de pensamento que se há de fazer a determinação das reformas e transformações constituintes da revolução brasileira. Isto é, não pela dedução a priori de algum esquema teórico preestabelecido; de algum conceito predeterminado da revolução. E sim pela consideração, análise e interpretação da conjuntura econômica, social e política real e concreta, procurando nela sua dinâmica própria, que revelará, tanto as contradições presentes, quanto igualmente as soluções que nela se encontram iminentes e que não precisam ser trazidas de fora do processo histórico e a ele aplicadas numa terapêutica de superciência que paira acima das contingências históricas efetivamente presenciadas (2005, p. 33).

Firma-se, desse modo, a expectativa quanto à necessidade de identificar e reconhecer os ainda não muito numerosos, porém importantes, movimentos de pensamentos e organizativos, nas diferentes instâncias da vida social, econômica, política, cultural, e, também, educacional, pautados por sentimentos e atitudes de insatisfação e, no limite, de recusa do mundo quase cristalizado e ferreamente estratificado, ora em vigência. É lógico que se trata de dar especial atenção aos processos que apresentam maior potencial transformador e estejam dotados de meios de desenvolvimento que originem ações e logrem resultados mais efetivos e consequentes, podendo, assim, subsistir e prosseguir, apesar dos inúmeros e reiterados óbices e entraves que emanam do seio das sociedades emparedadas por forças que retratam o atraso e o anacronismo.

Espera-se, ainda, que sejam fortalecidos e revigorados os (quase sempre vivos e diversificados, mas sempre controlados e reprimidos) atos e palavras dissonantes e de desalinhamento em face da ordem constituída em bases arbitrárias e nutrida por valores impregnados por suas iniquidades.

Há, nesses casos, o suposto (o desejo?) de que possam gerar e contribuir para solidificar, ainda que por meio de suas práxis próprias e singulares, os indispensáveis processos de alargamento e aprimoramento da vida democrática em toda sua significação. De modo tal que possam ajudar a descortinar novos

horizontes (mesmo que mediata e mais remotamente) e agir (nos seus passos e ritmos) para a construção de organismos societários (compreendidos os de natureza educativa) mais justos, inclusivos e igualitários. E isso tudo requer e exige, em forte medida, sujeitos mobilizados, organizados e, especialmente, voltados, material e espiritualmente, à sua emancipação social e humana.

Diante disso, além dos procedimentos analíticos centrados na cuidadosa e abrangente reflexão e crítica das insatisfatórias e insuficientes estruturas derivadas da ordem social (e educacional) excludente, cabe, pois, encetar a tarefa de estudar e investigar as manifestações e expressões do polo reverso e contraposto ao quadro do já dado, agora no afã de enxergar e proporcionar contornos mais claros e nítidos às vozes e às forças não só opositoras, mas, principalmente, mudancistas e transformadoras.

Nessa linha, retomo as formulações de Coutinho (1984, p. 37) para me fazer valer das suas especiais referências ao cenário de aberta conflagração e crescentes confrontações, no contexto caracterizado pela ampliação das rachaduras e pelo progressivo esfacelamento do regime ditatorial instalado e cristalizado no período da segunda metade do século passado.

Naquelas condições, impunha-se uma irreversível sequência de lutas políticas e ideológicas, que não apenas agravariam as fraturas já expostas como também ocasionariam o desmoronamento do empedernido bloco do poder autoritário. Simultaneamente, levariam à obtenção, por parte dos setores de oposição e das então mais articuladas forças favoráveis às reformas e mudanças do “modelo” predominante, de seguidas conquistas e decisivos avanços no terreno da restauração das garantias constitucionais e de aprofundamentos dos direitos sociais e das liberdades individuais.

Viveu-se, no âmago dessa sisuda e plúmbea etapa histórica, uma espécie de ápice do já bastante mencionado processo de ‘modernização conservadora’, que estava, quase sempre, ‘de braços dados’ com o seu arrogante e abusivo método de intervenção social e política, a denominada “via prussiana”. Não por obra do acaso, presencia-se um derradeiro tipo de contraparte aos estertores dessa restritiva imposição do poder político. Encontrava-se relativamente esgotado, como via tática e estratégica (com mão única) de manutenção da ordem a qualquer preço, o emprego do arsenal de meios e recursos de natureza violenta e caráter punitivo, no mesmo momento que se tinha a exacerbação dos mecanismos de subjulgação e de

controle repressivo dos oponentes de todos os tipos, acionados e apoiados pelos detentores do poder e seus beneficiários. O poder constituído busca, então, emergencialmente, um caminho alternativo configurado pelo gradativo arrefecimento do uso das táticas e procedimentos de caráter mais estritamente coercitivo. Tem-se isso mediante a adoção das medidas concessivas e do abrandamento do quadro de embates, que visavam atenuar as ações mais duras do regime e mitigar os danos e os efeitos mais virulentos ocorridos nesse período. E recorria-se, também, aos conchavos e acordos políticos na ânsia de ampliar o arco das alianças e assegurar mais algum fôlego para o já agonizante sistema instalado. Todo esse esforço, oneroso e desgastante, no vão intento de asfixiar o caloroso debate que despontava e sustar as contundentes mobilizações contrárias à ordem cerceadora. E, como se fosse possível, calar todas as vozes discordantes e abafar as vivas e ruidosas manifestações da “rua”, no intuito de ocultar o caráter efêmero e finito dessa história.

De acordo com a compreensão exposta por Coutinho, sobre o processo histórico brasileiro:

Para o conjunto das forças populares coloca-se assim uma tarefa de amplo alcance: a luta para inverter essa tendência elitista ou ‘prussiana’ da política brasileira e para eliminar suas consequências nas várias esferas do ser social brasileiro. (E não se deve esquecer, antes de mais nada, que a ‘via prussiana’ levou sempre à construção de superestruturas adequadas à dominação de uma restrita oligarquia – primeiro latifundiária, agora monopolista – sobre a esmagadora maioria da população). A luta pela eliminação do ‘prussianismo’ confunde-se com uma profunda revolução democrática do conjunto da vida brasileira. (1984, p. 37).

Em vista da demarcação histórico-social procedida pelo autor citado (1984, p. 37), impõem-se às camadas trabalhadoras a tarefa ingente, mas inadiável, de estimular e prover a elevação dos patamares da organização democrática, uma vez constatada a sua acentuada “debilidade histórica” no processo constituinte da nação brasileira. As consequências da fragilização das formas propriamente democráticas, nos caminhos enveredados por nosso país, estão presentes e manifestas, entre outros aspectos, no “caráter conciliador” do liberalismo cultivado e propagado por essas plagas; mas, também, nas feições “autoritárias e golpistas” que contaminam e afetam vários dos contingentes envolvidos na vida política nacional, inclusive importantes parcelas do “pensamento de esquerda” que por aqui viceja (1984, p. 38).

Ao lado disso, ressalte-se a desproporção estabelecida, no bojo do contexto em referência, no que diz respeito à “própria estrutura do relacionamento entre o Estado e a sociedade civil, já que ao caráter extremamente forte e autoritário do primeiro correspondeu a natureza amorfa e atomizada da segunda”. (1984, p. 38).

Dessa ótica, os múltiplos e cruciais fatores em jogo levam à necessidade de se alçar ao primeiríssimo plano do conjunto da vida social (política, cultural e educacional) os meios destinados à amplificação e ao aperfeiçoamento das formas e dos conteúdos essencialmente democráticos, isto é, que guarneçam a sociedade de canais de mão dupla. Para assegurar a livre veiculação e a irrestrita circulação dos valores e aspirações vinculados aos interesses da maioria da população, assim contribuindo de modo mais efetivo e abrangente para a realização do bem comum.

Por isso, para além do problema da superação da visão e do instrumental acorrentados aos formatos sociais coercitivos e excludentes, reforçados, sobremaneira, no período ditatorial e autoritário, apresentam-se aqui com pelo menos duas ordens de questões.

Por um lado, deve estar em pauta o encaminhamento e a concreção histórica, de maneira consequente e ampliada, das fundamentais atividades sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais que resultaram enfraquecidas e inconclusas (às vezes, até mesmo ignoradas) pelos desígnios da débil e combalida “revolução democrática burguesa”, ensaiada em nosso país, com todo o seu corolário de profundas lacunas e insuficientes realizações. Por outro lado, é preciso dar um basta a esse cansativo adiamento dos esforços que deveriam estar dirigidos a incentivar e a implementar os programas (econômicos, políticos, culturais e educacionais) que incluíssem as mudanças e as reformas requeridas pelas complexas e exigentes sociedades contemporâneas. E que tem sido, ao mesmo tempo, causa e consequência dessa quase infindável procrastinação quanto à elaboração e ao desenvolvimento de um projeto de sociedade mais ousado e ambicioso, de cunho popular e democrático.

O qual, como já foi aludido e esclarecido, desenrolou-se, por aqui, sob a parca e minguada (e, às vezes, sombria), iluminação proveniente dos holofotes da “modernização” tímida e tardia (e, por vezes, pouco progressista) propugnada e ativada por nossas elites, na condição de classes dominantes e/ou grupos dirigentes. Tudo isso levando à concretização de uma “formatação” histórico-social que, como regra, secundariza (quando não exclui e alija) no e do núcleo das

decisões políticas e sociais essenciais (e também das e nas esferas econômicas, culturais e educacionais), as camadas populares da efetiva e real (e desejável) participação na planificação dos rumos e na construção dos destinos do país.

Registre-se, a respeito da situação característica desse período, as ponderações de Fernandes (2008, p. 219) no que tange às modificações sociais que eclodiam e se punham em marcha, dificultosa, mas inexoravelmente, bem como sobre os impasses que rondavam e acometiam esse cenário de constantes desequilíbrios. E, mais que tudo, suas indicações quanto às novas perspectivas de transição que se prenunciavam, brotadas desse movediço campo de transformações.

Conforme as palavras do mencionado autor:

De 1945 a 1985 a sociedade brasileira transformou-se revolucionariamente no que diz respeito ao modelo de desenvolvimento capitalista; às tensões estruturais e históricas que abalam a sociedade civil; ao volume, diferenciação e dinamismos, do regime de classes, sendo a transformação mais importante e decisiva a que se refere ao potencial político do polo proletário na luta de classes; no crescimento do Estado, de sua capacidade de intervenção em todas as esferas da vida econômica, cultural e política da nação, e da urgência histórica, que isso cria, de ruptura da hegemonia burguesa, nacional e estrangeira, no aparato estatal. Sob esses aspectos, sem que os problemas e dilemas nacionais tivessem sido solucionados ou ultrapassados, o Brasil está quebrando os vínculos com seu passado colonial, neocolonial e subnacional, ao mesmo tempo que acumula forças históricas que estão forjando, aceleradamente, um novo futuro no presente. Em suma, configura-se aí a transição para uma nova era e para a sociedade brasileira do século XXI. (2008, p. 219 e 220).

Assim, pode-se aduzir, primária e grosseiramente, que, sob muitos aspectos, a lenta e parcial consecução do ideário liberal-democrático burguês marcou (e, ainda, marca) de maneira a afetar e a comprometer, até esse momento, o desenvolvimento, com amplitude e solidez, de um programa congruente de democratização popular.

Na verdade, são esses múltiplos e interligados patamares histórico-sociais que estão em questão quando se aborda e se considera o processo do desenvolvimento moderno e contemporâneo encetado por nossa nação, com seu caudal de vicissitudes e contradições. De alguma forma, como vem sendo sequentemente sugerido, encontra-se contida e abrigada nas próprias vísceras das presentes relações sociais, que riscam as formas e substancializam os conteúdos concretos desse país, uma insólita dialética que, simultânea e incessantemente,

aproxima e une, separa e contrapõe os processos e os movimentos que engendram (contraditoriamente) as consolidadas (embora inacabadas) estruturas da sociedade burguesa e os esboços (vivos, mas ainda incipientes) de uma autêntica sociedade popular democrática.

Cabe, também, destacar que, nessa mesma esteira das contendidas pela dominação e conquistas de posições, em que se digladiavam renhidamente as forças políticas em disputa colidiam e se antagonizavam por outras importantes e variadas razões. As quais, certamente, incluíam o valor e o apreço atribuído às conquistas democráticas, consideradas não apenas (e contingencialmente) como um plano ou um meio de luta, tático ou estratégico. Mas, primacialmente, como vetor das novas perspectivas e como condição e esteio indispensáveis aos novos, mais abrangentes e inclusivos, constructos sociais.

Sobre esse contexto de lutas em torno da questão dos necessários e prementes avanços democráticos, nas circunstâncias que estão aqui sendo tratadas, explicita Coutinho, que:

De modo esquemático, poderíamos dizer que as tarefas da renovação democrática desdobram-se em dois planos principais. Em primeiro lugar, trata-se de conquistar, e depois consolidar um regime de liberdades fundamentais, para o que se torna necessária uma unidade com todas as forças interessadas nessa conquista e na permanência das 'regras do jogo', a serem implantadas por uma Assembléia Constituinte dotada de legitimidade. E, em segundo, trata-se de construir as alianças necessárias para aprofundar a democracia no sentido de uma democracia organizada de massas com crescente participação popular; e, nesse nível, a busca da unidade terá como meta a conquista do consenso necessário para empreender medidas de caráter antilatifundiário e antimonopolista e, numa etapa posterior, para a construção em nosso país de uma sociedade socialista fundada na democracia política. A dialética desse duplo movimento de alianças corresponde, precisamente, à articulação da democracia de massas por que lutamos: uma democracia que, ao mesmo tempo, conserva e eleva a nível superior as conquistas da democracia puramente liberal e formal (1984, p. 48).

Reedita-se, desse modo inusitado, esse quadro de conflitos entre, de um lado, as formações originárias de um estágio da história social moderna e contemporânea, na qual tanto o Estado como também a sociedade civil apresentam-se submetidos a relações de natureza estratificante e classista. E, de outro lado, as novas e ulteriores formações que, em algum grau, podem incluir e expressar as potencialidades desencadeadoras dos processos de transformação que levem a formas menos divisionistas e hierarquizadas. E, possam até mesmo, gerar, ao revés, meios mais

solidários e universalizantes. É óbvio que a consecução desse tipo de caminho, por ora apenas esboçado e bastante embaçado, dar-se-á, quando e se de fato chegar a ser empreendido, por uma adequada equação que combine e articule o desenvolvimento de determinadas condições materiais e objetivas e uma decidida organização e pronta mobilização dos agentes histórico-sociais vocacionados para o cumprimento desse papel.

São inúmeras, até aqui e agora, as dificuldades interpostas a esse novo e almejado campo das alternativas que desafiam as mesmices compulsivas do mundo do “já conhecido” e do “já dado”, mormente no plano da baixa permeabilidade quanto às modificações do seu caráter classista e das suas inclinações para não acatar e, inclusive, suprimir os projetos autêntica e organicamente centrados nos interesses das camadas sociais subalternas. Entretanto, é preciso estar atento as vitalidades representadas pela emergência e configuração desses novos contingentes de atores sociais e políticos que se apresentam e se afirmam como contraponto aos esgarçamentos e aos já mais claros limites do “modelo da modernização conservadora”.

Cabem aqui as esperançosas (e preditivas?) sugestões no tocante a uma ampliada visibilidade dos sinais da mudança que ora se encontra em curso, expressas por Fernandes (2008, p. 224):

A ‘democracia a partir de cima’ choca-se, hoje, com as sólidas pressões que buscam definir um novo eixo político para o Estado, liberando igualmente a revolução nacional e a revolução democrática. E se os polos conservadores se classificaram, por sua vez os polos radicais e revolucionários sobem à tona e mostram sua vitalidade com inegável rapidez e eficácia. Estes polos projetam no cenário brasileiro o que é a ‘democracia de baixo para cima’ e deixam patente o caráter proletário e socialista das tendências sociais mais firmes à democratização do Estado. Uma democratização de novo tipo, que rompe com o passado, porque reduz o espaço histórico das manobras políticas dos de cima e delimita a democratização do Estado, historicamente, como uma realização da maioria, ou seja, da massa do povo. O arco conservador está sendo vergado pelas circunstâncias [...] (2008, p. 224).

3.2. A NATUREZA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

É indispensável considerar que o atual “formato avaliativo” impõe-se na composição e no desenvolvimento do fluxo e da carreira escolares, os quais são

interrompidos e recortados pelos diferentes e subsequentes níveis e fases que caracterizam o padrão educacional ainda hoje estabelecido. Na verdade, conforma-se, neste caso, uma via educacional repleta de barreiras e sucessivos obstáculos que se interpõem ao livre andamento do processo de ensino e aprendizagem, dificultando a sua realização e a apropriação do saber socialmente relevante e metodicamente elaborado, com qualidade, para e por todos.

Não é exagero afirmar que esse “modelo avaliativo” intervém decisivamente nas possibilidades de maior ou menor êxito (e fracasso, em contra-partida!) no que diz respeito ao alcance e uso dos bens reais proporcionados pelas instituições de ensino, regulando e, por consequência, definindo e mediando o avanço (ou não!) por “mérito”, “disciplinamento” ou “auto-determinação”(para mencionar critérios usuais e familiares a esse padrão) nas séries e etapas cursadas pelos alunos no âmbito da carreira escolar. Assim, essas engrenagens indicam e assinalam os limites e as possibilidades de obtenção de registros e certificações, concebidos como se fossem “passaportes” para o exercício pleno das profissões, da cidadania e do bem estar social. Mais além, estimulam ou cerceiam o acesso (difícil e não para todos!) aos patamares mais elevados da vida cultural e dos benefícios que lá estarão disponíveis para que sejam auferidos e acumulados. E, ao fim, poderão ser consumidos e usufruídos por indivíduos e grupos, ainda que em diferentes proporções e escalas (ponderadas, de acordo com essa ótica, conforme os atributos e os dotes de cada um, como, por exemplo, o “dom”, o “talento”, a “capacidade de empreender”, a “iniciativa”, a “determinação”, a “vontade”, etc.).

Esta sequência de ritos e passos simplificada e abstratamente descrita, mostra-se ligada a critérios que hierarquizam a atividade avaliativa e a associam a noções aí recorrentes, como as de “mérito”, “desempenho”, “*performance*”. Se tais características de fato se põem no andamento do percurso educativo – e é plausível que sim –, não traduzem, porém, a totalidade desse processo, já que não retratam de modo amplo e fidedigno o conjunto das situações e das representações que estão amalgamados no interior das ações avaliativas, mormente as de caráter institucional.

Desse modo, as qualificações atribuídas às “*performances*” individuais e/ou grupais, que marcam incisivamente o atual cenário pedagógico, não são conclusivas ou suficientemente explicativas dos desiguais resultados alcançados no decurso da carreira escolar e acadêmica.

Na verdade, tem-se aí um campo “minado” por excelência, intrinsecamente conflitivo, cercado por critérios e recursos de natureza categorizante e classificatória, que com razoável (irrazoável!) frequência conduzem à seletividade educacional e, mesmo que mais remotamente, podem instigar e alimentar os traços culturalmente discriminatórios e reforçar as feições excludentes da estrutura social.

Nesse sentido, os processos avaliativos não se configuram como terreno propício ao exercício de suposta neutralidade, se é que a mesma seja possível, em algum nível de ideias e ações, quando estão em questão os projetos e os meios vinculados à construção dos indivíduos e das coletividades.

Na esteira das formulações anteriores, pretendo destacar e intenciono delimitar a compreensão de que os mecanismos de natureza avaliativa disseminados no interior dos organismos educativos e embutidos na aplicação dos instrumentos e das regras próprias do trabalho escolar, como componentes efetivos dos sistemas de ensino oficiais, tenderam e tendem – trata-se de movimento de determinação, e não de determinismos ou “engessamento” histórico e “imobilização” dos sujeitos reais e concretos – a assumir e a desempenhar “papel” predominantemente restritivo e discricionário, uma vez submetidos às condições e às mediações oriundas e características das políticas e diretrizes instauradas no quadro da chamada “modernização conservadora”.

Estou recorrendo aqui, particularmente, às sugestões apresentadas por Coutinho (1984, p. 36), ao estabelecer que, no caso do Estado brasileiro, ao longo da sua evolução política e social, os processos de transformação e mudança foram encaminhados e organizados sob a égide de intervenções influenciadas e controladas pelas composições e arranjos entre os setores e os segmentos integrantes das classes dominantes e camadas dirigentes. Essas situações caracterizaram-se, ainda, simultânea e vinculadamente, pela secundarização das massas populares nos momentos e nas estratégias de tomada de posição, as quais foram afastadas, quando não eliminadas, da participação significativa e decisiva no desenrolar dos acontecimentos que pontuaram e, principalmente, definiram as transições para os novos estágios sociais, econômicos, políticos e culturais.

De acordo com as formulações apresentadas pelo próprio autor:

Como já foi assinalado várias vezes, as transformações políticas e a modernização econômico-social no Brasil foram sempre efetuadas no quadro de uma “via prussiana”, ou seja, através das classes dominantes, de

medidas aplicadas de cima para baixo, com a conservação de traços essenciais das relações de produção atrasadas (o latifúndio) e com a reprodução (ampliada) da dependência do capitalismo internacional. Essas transformações ‘pelo alto’ tiveram como causa e efeito principais a permanente tentativa de marginalizar as massas populares não só de uma participação ativa na vida social em geral, mas sobretudo do processo de formação das grandes decisões políticas nacionais. (1984, p. 36).

Provavelmente, essas formas consubstanciadas no princípio da exclusão popular, são delineadas e estabelecidas, objetiva e subjetivamente, à imagem e à semelhança dos interesses e dos projetos decorrentes dos acordos e dos acertos, intencionais ou não, entre as frações dos grupamentos dirigentes e dominantes, com o apoio dos segmentos sociais associados e dos séquitos de beneficiários e “apadrinhados”. Ao que parece, são mecanismos não circunstanciais ou ocasionais; ao contrário, estruturalmente determinados, são meios que vão sendo fixados e reiterados no demorado curso do nosso traçado histórico, ainda que perpassados e atualizados por novos fatos e conteúdos sociais econômicos, políticos e culturais, se e quando presos ou subordinados aos ordenamentos próprios da sociedade classista e estratificada.

Retorno à fonte em questão para referenciar, por meios dos muitos casos identificados e elencados, a natureza histórico-estrutural desses processos instaurados e veiculados sob os auspícios das elites e seus aliados, cujo formato pode ser representado e traduzido pela expressão “pelo alto”. Para o mesmo autor:

Os exemplos são inúmeros: quem proclamou nossa Independência política foi um príncipe português, numa típica manobra ‘pelo alto’; a classe dominante do Império foi a mesma da época colonial; quem terminou capitalizando os resultados da proclamação da República (também ela implantada ‘pelo alto’) foi a velha oligarquia agrária; a Revolução de 1930, apesar de tudo, não passou de uma “rearrumação” do antigo bloco de poder, que cooptou – e, desse modo, neutralizou e subordinou – alguns setores mais radicais das camadas médias urbanas; a burguesia industrial floresceu sob a proteção de um regime bonapartista, o Estado Novo, que assegurou pela repressão e pela demagogia a neutralização da classe operária, ao mesmo tempo em que conservava quase intocado o poder do latifúndio etc. (1984, p. 36 - 37).

O intuito é o de construir uma explicação historicamente crítica a respeito desse peculiar trajeto social e educacional brasileiro, fortemente (mas não exclusivamente) calcado na enlaçadura entre passado e presente, de modo a agregar e a fundir, reiterada e persistentemente, os traços mais conservadores, encravados nas estruturas que teimam em manter o *status quo*, com os passos que tomam a direção do novo e da mudança (mas não necessariamente da

transformação em profundidade), assumindo a perspectiva da modernização e da atualização dos “modelos” de educação e sociedade.

Segundo a compreensão firmada por Coutinho esses processos de modernização e conservação, com os seus polos simultâneos e inseparáveis, característicos do caso brasileiro, determinaram e orientaram as rupturas e as mudanças que conduziram o país, a partir das formações sociais precedentes, a ingressar no patamar histórico representado pelo desenvolvimento tipicamente capitalista. Mas, mais do que isso, esse mesmo padrão de organização e mudança preside os movimentos e vigora, também, nas situações de rompimento e ultrapassagem dos sucessivos estágios dessa estrutura de sociedade centrada na acumulação do capital.

Registre-se, ainda, que embora voltado ao tratamento analítico do contexto histórico brasileiro, e, por consequência, ao reconhecimento das suas singularidades e vicissitudes o autor citado vale-se das importantes referências configuradas pelas categorias de “via prussiana”, tal como foi empregada por Lênin e posteriormente retomada e rearticulada por Luckás e de “revolução restauração”, elaborado por Gramsci (COUTINHO, 1984, p.37). Destaque-se a abordagem fértil e criativa que este autor imprime à aplicação específica e concreta ao caso brasileiro das categorias mencionadas.

Para sintetizar essas considerações sobre as injunções embutidas no contexto sócio-educacional, retomo a formulação de Coutinho, ao reafirmar as condições características do desenvolvimento capitalista brasileiro, estabelecida aqui a vigência do processo de “modernização conservadora”.

Segundo o autor:

Portanto, a transição do Brasil para o capitalismo (e de cada fase do capitalismo para a fase subsequente) não se deu apenas no quadro da reprodução ampliada da dependência, ou seja, com a passagem da subordinação formal à subordinação real em face do capital mundial; em estreita relação com isso (já que uma solução não-prussiana da questão agrária asseguraria o quadro para o desenvolvimento de um capitalismo nacional não-dependente), essa transição se processou também segundo o modelo da ‘modernização conservadora’ prussiana. (1984, p. 133)

Como se constata, esse autor fundamenta-se na concepção marxista de subsunção formal e real, segundo a qual, resumida e simplificadamente, o processo de expansão e acumulação do capital, ordenador das sociedades modernas e

contemporâneas, percorre e transita do estágio de dominação externa e marcadamente mercantil para a etapa na qual dá a internalização dos meios e métodos especificamente capitalista, sob a égide da industrialização, assalariamento do trabalho, prevalência dos organismos financeiros, adequação e ajustamento do Estado, entre outros importantes aspectos. Do ponto de vista mais estritamente lógico, tratar-se-ia da passagem do processo de expropriação da chamada “mais valia absoluta” para o predomínio das formas de extração da “mais valia relativa”, instaurando-se como um dos princípios explicativos das contradições que atingem e atravessam o modo de produção capitalista e o movimento de mundialização do capital, com as suas múltiplas e complexas realizações e conquistas, mas também com seus indissociáveis problemas, conflitos e antagonismos.

Sob essa moldura social, política, econômica e cultural, entrecortada pelos traços próprios da estrutura classista e associada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, povoada por sujeitos individuais e coletivos, historicamente concretos, que encetam movimentos diversos, inclusos os orientados para a conservação e a transformação (sempre em face de múltiplas e complexas mediações), compõem-se as bases e as relações a partir das quais, em última instância, estão e estarão referidas as minhas reflexões a respeito do processo educacional brasileiro e, em especial, quanto às proposições e procedimentos que configuram as atividades da avaliação escolar, quer no plano institucional, quer no âmbito da aprendizagem.

Acredito que assim situadas, as formas educativas e as ações avaliativa estão sendo pensadas e identificadas como forças sociais e históricas vivas e dinâmicas, regidas por sujeitos reais que agem e operam concretamente mudando e transformando as condições materiais e espirituais que determinam a sua existência.

Não há uma avaliação em geral, a ser abstratamente concebida, deslocada e separada do jogo das forças e das relações sociais reais em que tem lugar e que independa do solo histórico concreto, que lhe dá sustentação. Ao invés, concretude histórica e materialidade social são os fundamentos dos processos que conferem aos procedimentos avaliativos formas e conteúdos determinados, vida e significados próprios, mobilidade e possibilidades maiores ou menores, positivities e negatividades; certamente, sempre por intermediação dos agentes humanos e não por automatismos.

De qualquer modo, pode-se supor que a avaliação educacional, no período correspondente à implementação e consolidação do modelo político-social característico da “modernização” conservadora, vem cumprindo – resguardadas as suas especificidades –, funções que tendem a estar interligadas, direta ou indiretamente, aos mecanismos que recortam e definem as instituições escolares de conformação elitizante e, por isso mesmo, com postura categorizante e seletiva, aspectos que, embora enraizados no passado, mais ou menos remoto, mostram-se atualizados, mas não ultrapassados.

É lógico que, nas condições dadas nos anos mais recentes, não podem ser apagados os efetivos e visíveis avanços proporcionados e alcançados por meio de políticas e ações dirigidas à expansão das redes escolares, com a ampliação importante da sua base física e material e com a complexificação do seu aparato técnico e educativo. São consideráveis os resultados e os benefícios estendidos a contingentes crescentes da população brasileira e, especialmente, às faixas mais jovens da nossa sociedade. Indicadores claros desse contexto de expansão escolar e ampliação do leque das ofertas educativas, podem ser identificados por meio dos números e taxas concernentes aos quadros de matrícula e ingresso nos sistemas de ensino, que registram e demonstram elevação de nível e crescimento quantitativo expressivos, sobretudo para as camadas anteriormente menos atendidas.

Contudo, é pouco provável que as medidas acionadas e os patamares atingidos, quantitativa e qualitativamente, mostrem-se realmente satisfatórios e convertam-se em condição suficiente para efeito e fins de mudança e transformação em essência da lógica que preside e perpassa os sistemas de educação e as redes de ensino, assentados na ainda desigual e injusta estrutura social brasileira.

Assim, mesmo que sejam reconhecidos os muitos e sucessivos passos dados, os melhoramentos efetuados e os resultados colhidos, infelizmente, mantém-se presente e radicado no organismo educacional e no corpo do código avaliativo o princípio, parcial e invertido, de que escola com qualidade real e mesmo ampliada não é prerrogativa de todos.

Afasto-me, em breve pausa, do contexto brasileiro para recorrer à sintomática apreciação efetuada por Vial, ainda que, paradoxalmente, dirigindo o seu olhar para uma país desenvolvido e central, liberto, em tese, das amarras da dependência e do atraso estrutural. As análises são feitas em alusão à educação francesa e apontam

tendência de categorização das “dificuldades” de aprendizagem e de fixação dos padrões seletivos de ensino.

O fracasso escolar é seletivo. Atinge, antes de tudo, as classes sociais desfavorecidas, isto é, a maioria. Para essas crianças o fracasso representa a norma, ao passo que é excepcional entre as crianças das classes privilegiadas. O que está em questão é a função da escola na sociedade capitalista e mais além as relações sociais que a determinam. A defasagem entre a escola e as famílias das crianças das classes desfavorecidas repousa sobre a posição dessas classes na sociedade. É a situação que lhes é dada nessa sociedade e as condições de vida materiais e morais, que lhes são impostas, que estão na raiz da situação de seus filhos na escola (1979, p. 22).

De acordo com a compreensão firmada por Vial, a perspectiva categorizante e seletiva se constitui como um dos nexos dos modernos e complexos sistemas educacionais, internalizando-se e transfixando-se na sua estrutura e nos seus domínios quase como um todo. E por razões que não são aleatórias, uma vez que, tendencialmente, os seus mecanismos cedem e se conformam ao próprio princípio ordenador das atuais sociedades divididas, fraturadas e desiguais. Dessa ótica, nem mesmo a escola pública está completamente a salvo de ser atingida e afetada por esse estado de coisas, malgrado o ruidoso tom e o amplificado volume que modulam as suas proclamações de natureza universalista e de caráter democrático. O descompasso entre o que essa instituição prega e o que efetivamente concretiza faz a autora mencionada sugerir que, embora se tratando da escola pública expandida e generalizada, sua organização está longe de se constituir “como prova incontestável do caráter democrático de nossa sociedade” (1979, p.11).

No cenário europeu, apesar das conquistas sociais ali alcançadas, a magnitude do problema que está no cerne da seletividade escolar leva a autora a enunciar a sua perplexidade: “A importância e a precocidade do fracasso escolar são tão grandes, que questionam as próprias bases das explicações clássicas”. (1979, p. 17).

Voltemos à questão da escola brasileira, no intuito de reatar os elos e reconstruir as ligações entre as formas de manifestação do fenômeno da seletividade educativa e as determinações históricas e sociais que aqui se dão, *in genere*, de modo ainda mais vigoroso e, às vezes, avassalador.

Saviani, em texto destinado à reflexão sobre os problemas da educação brasileira contemporânea, após detectar os índices alarmantes relativos à

reprovação e a repetência e, também, quanto ao abandono e à evasão escolares, afirma taxativamente, em remissão ao ensino elementar fixado nas décadas passadas e regulamentado pelas leis educacionais anteriores, que a escola de então não se apresentava como “necessária” aos olhos dos brasileiros. Conforme o autor: “Seus padrões seletivos não correspondem às necessidades e aspirações dos brasileiros” (1980, p. 129).

Se a educação como parte orgânica e efetiva da totalidade social não está imune a esse quadro de determinações, por fora e por dentro, ela não é, porém, mero espelho ou puro reflexo do conjunto de manifestações sociais. Dotada de dinâmica que lhe confere movimentos e formas organizativas próprias e peculiares, as estruturas educativas encetam e travam relação de troca e reciprocidade com o contexto social mais global. Assim, acredito, também deve ser concebida a esfera da avaliação educacional, a ser percebida, portanto, como instância de mediação social, cultural e pedagógica.

Pode-se assentar, suponho, como corolário, que as modificações educacionais e avaliativas requerem alterações sócio-culturais. Mas, estas últimas, nas suas ações de ruptura e transição, não prescindem das reformas e mudança na esfera educacional e escolar, inclusa a questão da avaliação, nas suas várias alçadas. No entanto, conforme convicção já assentada, o campo da avaliação escolar tem se convertido, no seu contínuo, mas irregular percurso educacional, em palco de manifestações de ideias e, também, de desdobramentos práticos, de índole mais restritiva e guiado por espírito reconhecidamente restaurador.

Luckesi, em incursão pelo terreno da história pedagógica, identifica e retrata, de modo sumário, a existência e o enraizamento no âmbito do sistema educacional brasileiro de pelo menos três grandes tendências educativas, devidamente acompanhadas por um aparato de avaliação erigido à imagem e à semelhança de cada uma das mesmas; preservados, entretanto, os muitos e resistentes laços de “parentesco” moldados e consolidados entre as correntes que compuseram, mais ou menos organicamente, essa linhagem educacional estabelecida em cumplicidade com “[...] um modelo social dominante, o qual, genericamente pode ser identificado como modelo social liberal conservador [...]” (2002, p. 29).

Nessa mesma sequência lógica arremata, ainda, o autor com clareza, que a avaliação da aprendizagem, em regra, ainda que admitindo reações e

contraposições, orienta-se em vista do atendimento e da consecução dos valores sociais e educacionais dominantes vigentes desde o passado até a atualidade.

Trata-se, nesse caso, da alusão ao processo de elaboração e desenvolvimento das concepções educativas que vigoraram e hegemonizaram os sistemas de ensino, nas suas várias dependências administrativas no desenrolar da vida republicana em nosso país e, portanto, correlatamente aos esforços históricos de institucionalização da figura do Estado e de construção da nação brasileira (LUCKESI, 2002; SAVIANI, 1991; IANNI, 1986).

Essas concepções educativas, enfeixadas em tendências pedagógicas e em orientações avaliativas podem ser representadas didática e esquematicamente do modo a seguir.

Mais no passado, prevaleceu a chamada pedagogia tradicional conservadora, a qual se mostrava polarizada pela figura do mestre-docente, considerado o seu agente primordial, em face ao perfil de aluno-reprodutor, dada a sua submissão ao papel de mero ouvinte e aprendiz.

Sob a sua influência, propugna-se a organização meticulosa e a exposição sequenciada dos conteúdos programáticos, tratados como produtos que deveriam traduzir com fidedignidade o conhecimento sistematizado e atualizado, no afã de veicular e generalizar o saber universal e divulgar a ciência positiva. Decorre dessa forma educativa a expressão “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2002), que correspondia ao apelo, quase exclusivo, ao arsenal de provas, sabatinas e arguições, empregado como meio indispensável às verificações da aprendizagem realizadas em relação imediata e direta com as noções ensinadas, especialmente nos recintos particulares e fechados das salas de aulas e nos salões “nobres ou monumentais” (por exemplo, à época dos exames finais) das instituições de ensino.

“Pedagogia do exame”, mas também da memorização obsessiva dos quadros sinópticos, ideogramas, fluxogramas, datas e nomes históricos, posições geográficas, etc. (por parte dos alunos e também pelos docentes), da disciplina férrea e dos regramentos inflexíveis, da hierarquia rígida e das autoridades impositivas, dos castigos corporais e morais, tendendo a resultar em relações de mando e subordinação, de exposição e reclusão, de monopólio das ideias e palavras e de recolhimento e de silêncio, como contrafaces necessárias no interior dessa moldura educativa. E, no extremo, gerando atos e situações de coerção e constrangimento, desembocando, não raramente, na classificação e, por tal, na

seletividade e exclusão. No entanto, é preciso assinalar que, sobravam e sobrelevavam-se as positivities (não apenas residuais) desse contraditório arcabouço educacional e avaliativo. Não há como não destacar, entre muitos aspectos, o rigoroso e metódico processo didático-pedagógico de estudo, preparação, transmissão e assimilação dos conteúdos, apresentados e sublinhados como relevantes e necessários à vida acadêmica e cultural. Essa compreensão foi, sem dúvida, uma expressão substantiva de um padrão educativo, eivado de negatividades mas também repleto de possibilidades que vigorou e se estendeu por muitas décadas, ainda que reservado a poucos e seletos grupos sociais. E, ao lado disso, não se pode deixar de ressaltar a busca da exemplaridade do trabalho docente que deveria ser conduzido por princípios de compromisso com o saber e a dignidade pessoal e guiado por critérios de qualidade profissional e zelo funcional.

Se esta foi a escola dos grupos e das oligarquias, na expressão de Gramsci (1979), por sua organização restritiva e limitadora e por sua destinação estamental e exclusivista, foi, também, contraditoriamente, a escola da defesa e proclamação da ciência e da secularização do saber elaborado, da fixação dos alicerces da pesquisa e da consolidação das instituições e dos organismos de ensino, convertendo-se, em grande medida, em uma forma de esboço e molde da escola atual.

Por sua vez, a denominada pedagogia da renovação, que absorveu e assimilou muitos e, às vezes, díspares movimentos de experimentação e “modernização” educacional, configurou-se como uma espécie de antítese em vista das engrenagens instaladas e movidas pela visão pedagógica rotulada, desde então, pejorativamente, de arcaica e tradicional. Se retidos e considerados os componentes e as formas relativamente comuns ao conjunto dessas proposições que gravitaram em torno do “eixo” representado pelo difuso conceito de “modernidade”, esta concepção educacional regeu-se pela intenção e pelo esforço de deslocamento e alteração do lugar e do papel dos sujeitos educativos. Desse modo, deliberadamente ou não, esta vertente passou a cumprir a tarefa de interrogar as “verdades” pedagógicas até então assentadas e, assim, foi levada a inquirir os agentes e a duvidar dos fins, meios e rituais educativos louvados no passado, mas dessacralizados e desprezados pela ordem educacional emergente.

Ainda que em tese, e, quase sempre, como manifestação retórica e pouco efetiva, passa-se da sisudez, da austeridade, da compenetração e da metodicidade, características do labor docente e professoral antes pretendido ou praticado, para a

vivacidade, a informalidade e a espontaneidade das crianças e dos jovens, entronizados e enaltecidos como verdadeiros sujeitos dos “modernizados” processos de aprendizagem.

Como parte disso tudo, preconiza-se a mudança da ênfase dos conteúdos formais, impessoais e descritivos para os projetos experienciais, autorais e assinados por aqueles que os pensam e os executam, os educandos.

Nesse cenário, quase festivo, exalta-se a individualidade, (frequentemente confundida com individualismo), decompondo-se as relações sociais e convertendo-as em vínculos existenciais entre pessoas atomizadas e centradas em si mesmas. Sob tais circunstâncias, busca-se romper os rígidos e rotineiros padrões da “aula expositiva”, veículo privilegiado de transmissão do saber organizado, para, em substituição, estimular o “livre” curso do experimentalismo e da vivência, no momento presente, local e comunitária.

E a avaliação, como sobrevive a essa suposta “subversão” da ordem vigente? Essa foi uma das principais frentes das batalhas travadas entre o ideário tido como passadista e o que se apresentava como renovação educacional. Combateu-se duramente o “sistema de provas e exames”, ao qual se atribuiu um valor negativo, considerando-o coercitivo e impositivo; criticou-se corrosivamente a autoridade docente (e a liturgia professoral), pondo sob suspeição a sua credibilidade educativa e, assim, a sua infalibilidade como agente avaliador; pregou-se a redução ou a extinção do procedimento avaliativo exclusivista e sumário (em datas especiais, solenes e únicas) e como rito secreto (sem transparência e nada participativo); pondo-se em dúvida, enfim, a avaliação expressa por uma única e dominadora voz, bem como a sua legitimidade para proferir sentenças unívocas e irrecorríveis.

Originam-se desse estágio educacional várias das proposições que hoje recheiam os documentos legais e normativos a respeito da avaliação escolar. Incluem-se aí, entre outras coisas, as sugestões de que a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (L.D.B.E.N., artigo 24, inciso V, alínea a). Menciona-se, também, sua forma mais radicalizada, representada pela proposta de “auto-avaliação”.

Assim, são inequívocas as suas contribuições, mesmo se tratando de cosmovisão pedagógica endereçada e adstrita às escolas da elite social, econômica

e, particularmente, cultural, mostrando-se, muitas vezes, enredada no seu culto cientificista e ilustrado proselitismo pedagógico, de modo a não cumprir inteiramente as suas promessas educativas, pelo menos nos seus traços mais ambiciosos e visionários.

Afinal, já se tem muito com o simples fato de por em questão, reiteradamente, os juízos depreciativos e preconceituosos que, via de regra, feriam, cercavam e afetavam as crianças e os jovens que povoavam as instituições escolares e atingiam em cheio, especialmente, àqueles que, por alguma razão, desgarravam-se dos dogmáticos, severos e quase imutáveis padrões educativos oficiais. E obtém-se mais, ainda, com a corajosa atitude de enfrentar e repudiar as múltiplas faces da manifestação da violência contra a infância e a juventude, reivindicando, em tom libertário, a sua extirpação, por seu sentido de improbidade pedagógica e de afrontamento à dignidade pessoal e humana.

Por fim, nesse abreviado e simplificado sequenciamento de concepções pedagógicas, assiste-se à disseminação do elenco de medidas fragmentárias e pouco articuladas, que desembocou em receituário educacional conhecido como “teoria tecnicista” ou “pedagogia da técnica”, apesar da sua pouca “vocação” para lidar, teórica e praticamente, com o âmbito e com o âmago do conteúdo essencialmente educativo.

Imantada pelo princípio da operacionalização, essa voga escolar voltou-se enfaticamente à modelagem de meios e instrumentos que dotassem as instituições de ensino de recursos de “racionalização” e de controle “gerencial” das suas ações e finalidades.

Esse conjunto de intervenções no “ambiente” e na administração educacionais provinha de raízes empresariais e de orientações de inspiração fabril, submetendo-se a uma nítida visão economicista e vergando-se ao peso dos reificados valores do mercado. No seu tempo de vigência, dedicou-se, inflexível e obsecadamente, à missão de “modernizar” a escola (com acento conservador, assinale-se), elegendo como início, meio e fim os suportes técnicos e as engrenagens e sistemas tecnológicos, nas salas (oficinas?) de aula e nos gabinetes (escritórios?) educacionais.

Sob a cobertura do ciclo ditatorial, este arranjo “técnico-escolar” interveio e influenciou, quase definitivamente, o enorme elenco das medidas legislativas e normatizadoras que invadiram e ocuparam o espaço educacional, transferindo e

invertendo os problemas escolares, reduzindo-os aos seus aspectos econômicos e gerenciais e transmutando os temas e as questões pedagógicas em medidas de formulação de “planos”, confecção de “programas” e execução de projetos.

É lógico que há alguns sinais de positividade nos propósitos de agregar racionalidade e valorizar a modernização, mas nunca ao “custo” e ao “preço” de degradar os nexos e os sentidos especificamente pedagógicos do processo educativo.

Esse mesmo plano de coisas atinge e afeta o recurso avaliativo, subsumido pela ideia da técnica como valoração em si mesma, envolta por perspectiva instrumentalista e de alcance apenas imediato e seduzida por critérios de “exatidão”, “neutralidade” e “objetividade”. Busca-se o “fácil” e o “prático”, mas perde-se o essencial e o substantivo. Inaugura-se uma prolongada e duradoura jornada de implementação e de propagação (e sobreposição) de exames nacionais, regionais e locais (infundáveis) e de criação de ferramentaria para a fabricação, testagem e aplicação de “testes padronizados” (inesgotáveis). Pelo visto e pelo vivido, a eles estamos condenados por muito tempo. (SAVIANI, 1991; LUCKESI, 2002; NUNES, 2009).

De acordo com a constatação de Luckesi, no que diz respeito aos vínculos estabelecidos entre as visões pedagógicas até agora relacionadas e as formas sociais historicamente conservadoras que dão sustentação e sobrevida às mesmas:

O modelo social conservador e suas pedagogias respectivas permitem e procedem renovações internas ao sistema, mas não propõem e nem permitem propostas para a sua superação, o que, de certa forma, seria um contra-senso. Nesta perspectiva, os elementos dessas três pedagogias pretendem garantir o sistema social na sua integridade. Daí decorrem as definições pedagógicas, ou seja, como se deve dar a relação educador e educando, como deve ser executado o processo de ensino e aprendizagem, como deve se proceder a avaliação, etc. (2002, p.30).

3.3 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS CONTRIBUTOS POSITIVOS: AVALIAÇÃO EM SENTIDO AMPLIADO

Na atualidade, a sociedade brasileira, assim como outras modernas nações pautadas pelo desenvolvimento de natureza capitalista e alavancadas por robusta industrialização e espessa urbanização, vem presenciando a concretização e a difusão de incontáveis e importantes atividades que se caracterizam por apresentar

como centro e alvo das suas preocupações as ideias e as práticas próprias da temática da avaliação educacional e escolar.

Assim é que, especialmente nas últimas décadas, acentuaram-se e irradiaram-se, ganhando corpo e proporções até então inusitadas, tanto as pesquisas e as produções acadêmicas, como, também, as publicações de obras e artigos técnicos e científicos, e, ainda, as programações de simpósios, seminários, colóquios, oficinas e outros muitos eventos destinados ao debate e voltados à divulgação dos estudos e proposições que acercam, abordam e aprofundam esse eixo de reflexões e ações que tem lugar privilegiado, embora não exclusivo, no campo da educação e da escola.

Essas ações (e reflexões) todas, se têm ocorrido de modo quase permanente e contínuo, mostram-se, por variadas vezes, dotadas de sentidos divergentes e presas a perspectivas discrepantes, referenciando-se, na busca das suas formas e conteúdos, em fontes distintas e nem sempre complementares e adotando e traduzindo concepções e métodos de diferenciadas índoles.

De fato, no contemporâneo e complexo contexto histórico e social brasileiro, constitutivo do desenvolvimento que tem como base a acumulação do capital e as suas conflituosas relações com o mundo do trabalho, insta-lá uma dinâmica que impulsiona e consolida um rico e abrangente espectro de realizações (econômicas, políticas, culturais e educacionais), exemplificadas por inúmeros e significativos avanços e conquistas materiais e espirituais proporcionados a crescentes contingentes populacionais. Mas essa mesma dinâmica é, simultaneamente, demarcada e entrecortada por antinomias e contradições estruturais, as quais são, em grande medida, originárias do padrão dominante de organização societária constituída por um perfil segmentado e estratificado.

Nessa formação histórico-social, frequentemente percorrida por antagonismo e perpassada por não raros desequilíbrios, multiplicaram-se e adquiriram substância e nervatura as diretrizes e as normas oficiais (bem como os códigos e os roteiros “técnicos”) dirigidos e orientados à instalação e ao aparelhamento de sofisticados (mas, também, em certos aspectos, sobrepostos e redundantes) circuitos de avaliação tanto no âmbito das redes e dos estabelecimentos escolares como na instância das atividades de sala-de-aula e das relações de ensino e aprendizagem.

Tem-se, subjacente, como suporte e cercadura dessa complicada e enleada teia composta por distintos mecanismos avaliativos, um cenário sócio educacional

submetido a duplo e expressivo processo expansionista. Por um lado, esse cenário tem se caracterizado histórica e geograficamente pela crescente dilatação e pelo sequente entrelaçamento dos sistemas e organismos de ensino, acolhendo e abrigando os diversos níveis e as várias modalidades que integram o trabalho educativo, embora obedecendo, por vezes, a movimentos precários, descontínuos e desordenados. Cenário esse, por outro, que é habitado, cada vez mais densamente, por grupos populacionais de distintas procedências e de diferentes extrações sociais, econômicas e culturais. Constituem-se, desse modo, alguns dos mais decisivos alicerces materiais e essenciais elementos do substrato cultural que propiciam e favorecem a propagação dos valores e a confecção dos paradigmas e instrumentos próprios do campo da avaliação educacional e escolar.

Dessa forma, convém se debruçar e refletir sobre as determinações simultâneas e recíprocas estabelecidas entre os polos representados, de uma parte, pelas instâncias sociais (com os seus componentes econômicos políticos e culturais) e, de outra parte, pelas instituições educativas e seus correspondentes tipos e padrões avaliativos. É preciso, nesse caso, observar e considerar, especialmente, a existência de elos de mediação e organicidade forjados e resultantes nas e das inter-relações travadas e tramadas entre as partes, as quais se fertilizam e se enriquecem mutual e combinadamente.

A rigor, esse imbricamento entre as faces social e educacional é permeado por relações tanto de aproximação ou de identificação entre as mesmas, como também de afastamento ou de estranhamento. Nessas circunstâncias, essas situações de confluências e “fusão” dos aspectos sociais e educacionais, e, complementarmente, de choque e de “separação” entre eles, engendram movimentos oras de “acomodação”, ora de “repulsa” que realizam e configuram sínteses historicamente transitórias. As quais levam a outros movimentos e que tendem a desembocar, de forma orgânica e contraditória, em novas e sucessivas sínteses, superando os “movimentos” anteriores (através de renovado e mais elevado patamar de unidade) da organização societária e educativa. Organização essa que, por sua vez, será marcada e impregnada por seus próprios ordenamentos e conflitos, por suas continuidades e rupturas, por seus engenhos e soluções e, ao mesmo tempo pela emergência de novos carecimentos e, provavelmente, outros problemas. Embora aqui tratadas abstratamente, é a luz das condições que embasam os movimentos históricos, constituintes dos sequentes e incessantes

“momentos” de unidade e síntese, que vão sendo renovados os pleitos e as reivindicações, são avivados os anseios e as esperanças e podem ser atualizadas as demandas, as metas e as ações dos sujeitos individuais e coletivos.

Portanto, impõe-se o cuidado de abordar as categorias e os conceitos que serão adotados e referenciados no corpo do presente trabalho sem perder de vista o multiforme e contrastante universo da avaliação educacional hoje instalado e também não ignorando ou ocultando o controverso e contraditório mundo das relações sociais vigentes.

Assim é que, ao se submeter a exame e a objeto de investigação as concepções e os procedimentos próprios do campo da avaliação educacional e escolar (nas esferas das instituições educativas e das relações de ensino e aprendizagem) é necessário tentar por em relevo a dupla e colidente (mas indissociável) identidade que compõe e caracteriza a natureza mesma dessa atividade social e educacional, hoje em dia.

Antes de qualquer coisa, vale a pena ressaltar a sua dimensão positiva e ampliada, uma vez que, ao longo do tempo, a avaliação desenhou-se e consolidou-se como instrumental requerido e destinado à efetivação de diagnóstico, acompanhamento, organização de meios e recursos, planejamento de ações, estratégias e metas, adoção de medidas e construção de soluções tendo em vista o enfrentamento dos problemas humanos e sociais, em geral, e o tratamento das questões educativas e escolares, em particular.

Olhada deste específico ângulo, a avaliação constituiu-se (e constitui-se), não resta dúvida, em real e insubstituível ferramenta de busca e promoção de meios mais adequados e melhores resultados nas situações e nos contextos em que é acionada, individual ou coletivamente, fora ou dentro dos organismos educativos. Trata-se, neste perfil, de recurso importante para propiciar a observação mais detida e meticulosa dos fatos ou elementos que estejam sob consideração e análise, mas também, para estimulação da consciência crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos nas suas tarefas e, ainda, para fins de obtenção de mais qualidade nos processos e dos produtos aos quais esteja vinculada e, no limite, possibilitar dar mais alguns passos na melhora das condições sociais e favorecer o alcance da emancipação humana.

A respeito desta perspectiva que busca compreender e ressaltar os aspectos marcadamente positivos (e menos restritivos) presentes nas reflexões e

ações concentradas nos e pelos processos avaliativos, podem ser tomadas, como adequado exemplo, as formulações de Hoffmann (2000, p.174) sobre as efetivas possibilidades implicadas nas práticas da “avaliação mediadora”.

A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e que é educado... Pela curiosidade de conhecer a quem educa e conhecendo, a descoberta de si próprio. Conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhe sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que se confie neles diante dos desafios que lhe oportunizamos. Posturas de avaliação? Posturas de vida (2000, p.189).

De acordo com as indicações apresentadas por esta autora (2000, p.185), ao discorrer sobre o conceito de “avaliação como mediação”, há uma decisiva diferenciação entre os modos como são concebidas e tratadas as atividades avaliativas quando inseridas no interior na vida social concreta dos indivíduos e coletividades ou se referidas e retratadas como componentes dos sistemas e organismos educativos oficiais. De certa maneira, cercada e envolta na atmosfera escolar vigente, engendra-se uma situação tal que parece sugerir uma imprópria e indevida “separação” entra o polo representado pelo fazer didático ou “tempo de agir” (“aulas”, “exercícios”, etc.) e aquele constituído pelas formulações avaliativas ou “tempo de refletir” (“corrigir”, “verificar”, “atribuir notas e conceitos”, “fazer pareceres”).

Assim, por um lado, os elementos avaliativos, técnicos ou informais, acompanham e auxiliam, mais efetiva e organicamente, a definição e a consecução das tarefas que vão sendo impostas pela vida, nas suas varias instâncias, orientando os percursos escolhidos ou mesmo reorientando e alterando os rumos anteriormente fixados. A busca e a construção de projetos humanos e sociais (materiais e simbólicos) mais justos e apropriados ao nosso desenvolvimento individual e coletivo parece mostrar-se como o critério mais aceitável e a ser teimosamente perseguido, ainda que os nossos anseios nem sempre sejam alcançáveis e que se apresentem, com muita frequência, eivados de equívocos teóricos e práticos.

Em todo caso, parece ser o contrário do padrão avaliativo introduzido e reiteradamente fixado no pleno das instituições escolares, cuja formalização remete para a “rigidez” das fórmulas “prontas” e supostamente “definitivas” e, também, para

a cristalização dos procedimentos, tendencialmente fechados e mecânicos na sua concepção e sob condução prática arbitrária e autoritária, acarretando, assiduamente, a relativização ou inclusive a negação dos sujeitos envolvidos e afetados.

Conforme a descrição e a análise efetuadas pela autora antes mencionada, no tocante a tais distinções e contrastes:

Na escola ela ocorre num tempo programado (dia de prova, dia de fazer boletim, dia de apresentar resultados), num espaço característico e artificial (classes separadas para fazer as provas, provas em papel timbrado e revisado, classes limpas, professores vigilantes), com gosto de dever cumprido, obrigado, julgamento necessário. Para educadores e educandos, para a sociedade, avaliação na escola é obrigação: penosa, um mal necessário.

No entanto, se falamos em avaliação dos nossos atos diários, da nossa situação financeira, isso significa refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas. Fazemos isso todo o dia, todo o tempo, sem programação ou registros formais sobre nossos descaminhos até então. Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para um determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas. (2000, p. 186).

Mesmo não se tratando, seguramente da visão explicitada pela autora, convém acautelar-se, contudo, acerca desse tipo de demarcação sobre os formatos e as feições avaliativas, quanto ao risco de se enveredar por trilhas que se refugiam na informalidade e no subjetivismo, como base de crítica às formas educativas sistemáticas e metodicamente organizadas. Seguramente, este tipo de tomada não se constituiria como um caminho metodologicamente justo e adequado, entre outras razões por estar a um passo de dissociar e opor aspectos que são complementares e constitutivos dos mesmos processos. Trata-se, suponho, de se trabalhar com a categoria de contradição e não da simples oposição entre os termos enunciados.

Preocupações registradas, porém, parece não haver dúvida quanto ao caráter formalista e restritivo da programação avaliativa.

Quero acreditar que a questão fundamental implicada nesse ponto de discussão diz respeito muito mais ao conteúdo concreto próprio da atividade avaliativa e decorrentemente, dos seus desdobramentos educativos e sociais e dos seus significados para os sujeitos envolvidos, particulares e coletivos. Assim, não vem ao caso, o recurso a um tratamento dicotômico que desvincula e rompe a unidade dialética entre educação formal e informal, entre ensino e educação ou

qualquer outra forma que seja adotada para travestir essa indevida e, no extremo, falsa oposição entre “lados” conexos, interdependentes e complementivos.

Na verdade, é esta a perspectiva de síntese que está afirmada e contida, com clareza, nas formulações da autora antes referida, ao tecer contundente e pertinente crítica ao caráter cristalizado e formalista do cotidiano avaliativo da atualidade.

De acordo com a própria autora:

Se a avaliação na vida tem gosto de recomeçar, de partir para melhor, de fazer muitas outras tentativas, por que na escola, se mantém o significado sentencioso, de constatação, provas de fracasso, periodicidade rígida? Sua rigidez, sua formalização secular obstaculiza a espontaneidade natural do processo. Espontaneidade, não espontaneísmo, no sentido de perceber a avaliação inerente ao cotidiano do professor, de valorizar as dúvidas a educadores e educandos como etapas do seu desenvolvimento, entender que a relação que se estabelece via avaliação é absolutamente natural na convivência entre os homens (2000, p. 189).

É obrigatório que se deixe aqui firmado o fato de que estão sendo extraídos tão somente pequenos e breves fragmentos do livro já referenciado desta autora. Situação esta que pede redundar em destaques apresados e interpretações imprecisas ou pouco fidedignas do complexo e importante texto autoral. Contudo, devo lembrar a esse respeito que, em capítulo subsequente deste trabalho investigativo, proceder-se-á a uma pequena sistematização e compreensão do princípio de “avaliação mediadora”, cerne das reflexões sobre avaliação educacional encetadas em sua obra. De resto, estou convencido de que as alusões feitas ao pensamento pedagógico dessa mesma autora, de alguma forma, traduzem e sublinham aspectos relevantes das suas preocupações quanto aos atuais, mas precários e negligentes, padrões dominantes de avaliação escolar, bem como no tocante as múltiplas e sempre presentes positivities que vão sendo incorporadas aos contextos avaliativos como contribuições indispensáveis dos educadores que se constituem como sujeitos efetivos do abrangente e contraditório universo educacional.

Em registro análogo e bastante assemelhado ao afirmado precedentemente, no que tange às preocupações então enunciadas, conto, também, com as férteis e proveitosas apreciações elaboradas por Luckesi (2002, p. 27) com o intuito de acentuar a necessidade de que seja fundado e erigido um renovado constructo pedagógico e avaliativo, de natureza “diagnóstica” e de índole intrinsecamente positiva. Prevê-se, nesse caso, uma forma de avaliação educacional e escolar

conscientemente voltada à concretização da “autonomia do educando”, devendo estar sustentada, em perspectiva que estimula “a participação democrática de todos”, e que contribua, portanto, para a superação do autoritarismo ainda vigente.

Não se trata, também aqui, de se perder de vista as inúmeras e acentuadas dificuldades que tem pontilhado o pedregoso terreno atual das práticas avaliativas disseminadas no extenso e diverso conjunto de instituições escolares englobadas pelas redes públicas e privadas de ensino. Ao contrário, é indispensável que, em face do (ainda) excludente e elitizado “modelo” educacional e dos seus correlatos códigos e instrumentos avaliativos fortemente calçados (ainda!) em procedimentos restritivos e coercitivos, seja tecida e explicitada metódica e sistemática crítica que se oriente para a negação dessa velha e anacrônica padronagem, propugnando a sua definitiva e consequente transformação.

Em consonância com a formulação apresentada pelo autor referido:

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (2002, p. 46).

No contexto de uma discussão sobre a natureza e a importância das tarefas avaliativas, Vasconcellos (2008, p. 53) nos convida a refletir sobre as relações destas tarefas com a questão educativa quando organizada e veiculada por meio das instituições escolares. Assevera este autor que os organismos de ensino devem ter por incumbência “colaborar na formação do cidadão”, ainda que para tanto passem a contar com a adequada ajuda e participação de outras e variadas esferas que integram a vida social. Alerta-nos, igualmente, para a apropriada abordagem a respeito dos conteúdos curriculares, derivados “do conhecimento científico, estético filosófico”, cuja ação mediadora no âmbito educativo permite assegurar e resguardar a “especificidade” dessas instituições. Todavia, esse complexo repertório conceitual, representado pelo saber sistematizado e historicamente acumulado não se constitui com um fim ou como um processo voltado para si mesmo. A sua missão essencial é a de fundamentar e viabilizar uma justa e consequente interpretação da realidade em que se vive e desvendar as formas de agir sobre e a partir da mesma.

Conforme assinala este autor:

[...] entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos (2008, p. 57).

Assim, esta delimitação estabelecida a respeito do processo avaliativo, no que concerne aos seus vínculos com o pensamento metódico em suas distintas modalidades, e às suas relações com os procedimentos didáticos pedagógicos, pressupõe e dá sustentação a uma determinada cosmovisão e a uma específica concepção de educação e de avaliação.

Segundo já mencionado autor:

Esta pedagogia tem como meta a construção da autonomia e da solidariedade, e a avaliação passa a ser uma referência para o próprio aluno, no sentido da superação das dificuldades que venha encontrando. Na pedagogia do esforço recompensa, a nota é algo fora do processo educativo, enquanto que na pedagogia da autonomia, a avaliação remete ao interior do processo ensino-aprendizagem (2008, p. 57).

Como facilmente, se percebe os vários autores referenciados anteriormente tomam como ponto de partida, no plano educativo e pedagógico e, de modo correspondente, na esfera da avaliação escolar, o quadro que representa o atual estado de coisas na e da estrutura de ensino brasileira, circundada e acometida por relações sociais que a pressionam no sentido de levá-la a absorver, como se fossem perenes e próprias da sua natureza, as mazelas e as iniquidades brotadas e cultivadas como substâncias inseparáveis das sociedades de classes.

Assim é que, educação e avaliação, como bem apontam e demarcam os autores já mencionados, tendem a ser e são em certa medida, tributárias de um curso histórico e social que as converte em processos presos às amarras do mandonismo e suas ramificações autoritárias e aos traços discricionários da atual ordem societária, confluindo e contribuindo para as configurações de contexto sócio educacional que secundariza e banaliza, quando não bane e expulsa, as enormes coletividades constituídas pelas camadas populares.

No entanto, cercado e impulsionado por forças sociais de orientação mais progressista e invadida crescente e inexoravelmente por demandas oriundas das classes trabalhadoras, o processo educacional e escolar não permanece incólume,

sofrendo e introduzindo relevantes e seguidas modificações na organização e na disposição dos seus sistemas. Desse modo, não como dado natural e a-histórico, mas como produto de combativo e incessante movimento de reivindicação e luta por parte de importantes parcelas dos esquecidos e dos excluídos, desabrocham e ganham contornos cada vez mais fortes e nítidos os ideários culturais e pedagógicos que rechaçam e recusam o panorama conservador e conformista, pleiteando e pugnando por mudanças e alterações em profundidade nas várias instâncias do trabalho educativo, incluindo a ação avaliativa.

Não é por acaso, assim suponho, que nas distintas narrativas dos autores referidos, as propostas apresentadas no que diz respeito ao dever ser educacional (e também na avaliação) provêm e resultam de preliminar necessidade de criticar sistematicamente e transformar efetivamente o inepto e inconsistente “modelo” ora vigente.

Por conseguinte, é desta contraposição entre as feições conservantistas e discriminatórias inscritas nas relações sociais e educacionais hegemônicas e as propostas de renovação democrática e de acolhimento e inclusão das crianças e jovens pertencentes a todo o conjunto da população, que emergem e adquirem expressividade os constructos educativos e avaliativos de perspectiva ampliada, marcados, nas suas formas e nos conteúdos, por critérios que privilegiam a autonomização e, no horizonte, a emancipação dos sujeitos envolvidos nos seus processos teóricos e práticos.

Outro registro próximo aos assentados até agora, com alguns elementos parecidos, embora contendo aspectos próprios e particulares, é o efetuado por Saul (2000, p. 25). Esta autora dedica-se, por meio da sua tese de doutoramento, ao exame crítico de dupla ordem de questões. Por um lado, traça e desenvolve uma oportuna reflexão sobre as situações dos cursos de pós-graduação em educação nas instituições de ensino superior. Por outro, põe em causa os processos avaliativos em vigor nos mesmos organismos educacionais. Da articulação dessas importantes e candentes temáticas resulta a feliz proposição de encaminhar uma ação de reformulação do programa de pós-graduação no qual atua profissionalmente por meio da elaboração e aplicação de um novo paradigma de avaliação educacional, denominado de “avaliação emancipatória”.

Buscou a autora, desse modo bastante singular, questionar os sacralizados e insuficientes alicerces que têm sustentado os estatutos dessas duas (à época)

quase imóveis instituições: o pós-graduação e os padrões de avaliação. O pressuposto fundante e orientador dessa tarefa desafiadora e de elevada envergadura é o de que a modificação de um poderia proporcionar a transformação do outro.

Conforme o depoimento dado pela própria autora:

Mesmo considerando que os encaminhamentos para a solução dos problemas da pós-graduação envolvem decisões e ações tanto a nível de política educacional como da comunidade acadêmica, assumi concentrar esforços no estudo de um dos ângulos de luta para a transformação de pós-graduação. Esse ângulo implicou trabalhar o 'tecido educacional pelo seu interior', sem, no entanto, deixar de lado os contornos que o cercam (2000, p. 16).

A questão da avaliação educacional mostra-se fortemente contemplada no desenrolar dessa obra que é, simultaneamente, investigativa e, sobretudo propositiva. Inicialmente, a referida questão é tratada de forma diagnóstica, definindo-se aí o momento em que a autora se propõe a analisar e sumariar as concepções avaliativas que mais penetraram e obtiveram adição no interior dos organismos e sistemas escolares.

Nessa condição, os conceitos e os procedimentos avaliativos são crivados criticamente quer nas suas repercussões em torno das atividades de ensino e aprendizagem, quer nas suas manifestações no âmbito institucional. Nessas situações, embora devam ser ressaltadas as peculiaridades de cada nível ou instância avaliativa, o tom é marcadamente criterioso e reflexivo, dando conta do caráter insatisfatório e problemático dessas áreas de abrangência do campo de avaliação e acalentando a necessidade e a expectativa da mudança.

Nesse sentido, sublinhando a predominante presença (que se encontra longe de se mostrar criticamente superada ou ultrapassada) das convicções atreladas as correntes que deram expressão ao pensamento positivista, assevera, a autora em tela, que:

A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido através dos autores mencionados (Tyler, 1949; Stufflebeam, 1971; Taba, 1962; Mager, 1962; Popham, 1969; Noll, 1965; Bloom, 1983; Medeiros, 1971, entre outros), cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de educadores e figuram inclusive na bibliografia de vários concursos para o provimento de cargos na área educacional. Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de

avaliação em escolas de 1º e 2º graus. Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitui o “superego” de administradores e professores que, mau ou bem, a utilizam. (2000, p. 32).

No que tange aos demais planos ou esferas constituintes da organização educacional e oficial, ressalte-se a circunstância de que os seus envolvimento mais sistemáticos e duradouros com os métodos e os recursos avaliativos datam de período bem mais recente. Os passos iniciais, dessas outras áreas da educação, ensaiados de maneira tímida e até titubeante camuflavam e escondiam o turbilhão de intercorrências avaliativas que invadiria e tomaria de assalto as suas linhas, desaguando nesse caudal de múltiplas facetas e intercalados fluxos de exames, provas, questionários, formulários, coleta de dados que estão enfeixados no arcabouço (aglomerado?) de um sistema nacional de avaliação da educação brasileira. Trata-se de protótipo que foi sendo concatenado no seu próprio andamento e em resposta às suas próprias vicissitudes.

É como se criador e criatura fossem sendo moldados, agindo um sobre o outro, no próprio curso da criação e, logicamente, a sabor, das influências determinantes derivadas das políticas governamentais lançadas para essa área e, como passou a acontecer, endossadas e confirmadas pelos prestigiosos (e prestigiados) organismos eufemisticamente chamados de multilaterais. Trata-se, como é possível detectar por análise com perspectiva minimamente crítica (aspecto ora em desuso, mormente quando se trata do processo avaliativo, ressalvadas as honrosas e significativas exceções que integram e dão voz a uma certa “tradição” libertária, sempre inquieta e inconformista e que assim dão conta de manter a praxe) de projeto marcado por problemas estruturais e também por arestas contingenciais não resolvidos. E, o que o torna bastante preocupante, que não ocupa posição de centralidade no que concerna aos debates mais cuidadosos e mais exaustivos a respeito da sua real natureza.

Para ser brando no juízo sobre esse ponto, é, no mínimo, impróprio que as frequentes abordagens dos procedimentos avaliativos venham se prendendo, cada vez mais, apenas ao plano do aperfeiçoamento instrumental e dos ajustes operacionais, secundarizando e deixando ao relento os nexos e as questões causais vinculados aos seus fundamentos, às suas doutrinas e aos seus conceitos, bem como às suas funções sociais e educacionais e ao lugar que preenche no rol das políticas de educação. Pouco peso se atribui, também, às discussões sobre os seus

efeitos e as suas consequências no contexto da vida dos sujeitos concretos que são atingidos por seus processos e afetados por seus resultados.

Retomo o caminho percorrido por Saul (2000, p. 32), para registrar, esquemática e indicativamente, algumas das suas observações acerca da evolução da avaliação de currículo, no país. Temática que é caríssima para a autora, acadêmica e profissionalmente, uma vez que está situada no próprio “coração” da sua tese universitária e é o cerne do seu trabalho como docente e pesquisadora do campo educacional.

Explica a autora, a respeito desse tema, que:

A trajetória de avaliação de currículo novamente segue, no Brasil, o caminho da produção norte-americana, mas com uma defasagem de quase duas décadas. A avaliação de currículo começa a surgir aqui, com maior destaque, a partir de 1970, com o aparecimento dos projetos de currículo [...] (2000, p. 35).

Nessa etapa inaugural e nos anos subsequentes configura-se um avassalador domínio dos “modelos” e do receituário de origem e viés positivista, confirmando e reforçando, entre outros determinantes, a recorrente divulgação de obras de autores filiados a essa tendência de pensamento, reiterando, embora ao seu modo e no seu patamar, o caminho já trilhado pelo desenvolvimento dos padrões e procedimentos de avaliação adotados e/ou confeccionados na e para a instância das relações de ensino e aprendizagem.

Contudo, neste contexto educacional e avaliativo, e nas etapas evolutivas posteriores, especialmente, a partir do final da década de 70 e adentrando os anos 80, alguns setores ligados à pesquisa educacional, na academia e em outros organismos técnico-científicos, paradoxalmente, mostrar-se-iam receptivos à chegada e ao desenvolvimento de novas perspectivas conceituais e metodológicas. Modificando, em parte, esse refratário e pouco poroso terreno até então atado às preponderantes influências da voga tecnicista e dos seguidores da teoria economicista.

No entanto, as condições provedoras da organização social, econômica, política e cultural moviam-se e esboçavam os sinais das iminentes alterações induzidas pelos atritos das suas contradições provocando os iniciais agastamentos da ordem petreamente constituída.

De acordo com a indicação de Rodrigues, quanto a esse momento no qual se antevia a precipitação dos incidentes que poriam em cheque o modelo urdido e radicado no passado sombrio e anuviado vivido pela nação.

O Brasil viveu seu milagre econômico no início dos anos 70. O PIB cresceu 14% em 1973. No ano seguinte, a taxa foi de 8,2%. Ainda assim, 1974 está marcado nos livros de história como a época em que os brasileiros começaram a emitir sinais de insatisfação em direção aos generais no comando do país.

O MDB, oposição consentida, obteve vitórias importantes para vagas no Congresso em 1974. Era difícil de entender. A economia crescia num ritmo chinês, como se diz agora. Havia emprego farto e sensação de bem-estar. Mas, em meio a essa bonança, abriu-se uma fissura na ditadura (Folha de S. Paulo, Opinião, p. A2, 26 de setembro de 2012).

Nessas circunstâncias, não por acaso, o sistema social e político que então vigorava e prevalecia, combinando adesão e coerção, começava a emitir alguns alaridos originados das suas fraturas e, vagarosa e irreversivelmente, passava a percorrer a sua curva descendente. Acusava os golpes recebidos dos grupos de oposição política e ideológica e sofria os traumas derivados da impactante e deslegitimadora crítica cultural, com os seus prolongados e efetivos desdobramentos no “mundo” científico e nas comunidades acadêmicas e universitárias. Nestes últimos palcos, lembremo-nos, por exemplo, dos inúmeros e calorosos congressos e simpósios promovidos pelas áreas de produção e de divulgação das ciências, entre os quais a S.B.P.C. (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) as sociedades dos vários ramos técnico-científicos, as C.B.Es. (Conferências Brasileiras de Educação), a retomada da U.N.E. (União Nacional dos Estudantes) e os seus vigorosos e retumbantes eventos. Tais eventos, via de regra, tomaram e assumiram explícito rumo de repúdio ao regime e ao sistema que direta ou indiretamente ele representava ou, pelo menos, parecia representar, bem como de recusa aos valores e padrões ideológicos e culturais que de alguma forma manifestavam-se alinhados ou vinculados, mais ou menos organicamente, com aquele estado de coisas que entrava em dissolução, ainda que não estrutural e inteiramente, como hoje sabemos.

Sob esse inquieto e, às vezes, agitado plano de fundo, os circuitos avaliativos movimentavam-se e modificavam-se, ainda que, frise-se, não por ato reflexo ou mecânico e nem por pura e simples simetria em relação ao conjunto social e político,

ao qual se encontrava referido e no qual interferia, de forma sempre mediada e contraditória.

Assim é que no período assinalado (desde meados dos anos 70 e até os anos 80), mesmo que de um modo acanhado e intermitente, mas abrigando aspectos de real consistência e contendo indícios de busca de caminhos alternativos, observa-se a crescente e importante admissão e aceitação dos paradigmas associados às abordagens qualitativas dos conteúdos e meios avaliativos.

De acordo com a compreensão firmada por Saul, sobre esse incipiente, mas indispensável e determinante instante da consecução e da ampliação do projeto de avaliação na educação brasileira:

Ainda que timidamente, já se encontram no Brasil trabalhos de avaliação numa ótica qualitativa e um inventário das realizações nessa área precisa ser elaborado.

A proliferação de trabalhos nessa vertente dependerá de uma mudança nas crenças dos avaliadores de uma disposição para esposar um paradigma alternativo, com todos os compromissos que ele envolve, bem como enfrentar, com competência, dificuldades para adentrar em campo apenas inicialmente explorado (2000, p. 42).

A formulação, de alguma maneira, já apontava para o enorme conjunto de problemas e dificuldades que se descortinava diante da urgente tarefa de redefinição dos fins e reorientação dos meios herdados dos estágios antecedentes. Tarefa de tal monta que requereria, mais do que a necessária e não muito fácil “reviravolta” tecnometodológica, ingentes e compartilhados esforços voltados à sistematização teórico-prática e à propagação dessa renovada perspectiva avaliativa, desta vez alimentada por valores e concepções assentados nos ideários de mudanças e, quiçá, de transformação.

Se é que o projeto alternativo então encetado continha algum sentido de prospecção quanto ao futuro dessa controversa área educacional, a situação avaliativa desdobrar-se-ia, no impulsionamento das décadas subsequentes, de maneira ambivalente e contraditória. Por um lado, parece não restar dúvida de que o debate, a produção, a publicação e as propostas avaliativas que avançaram decisivamente, quanto à sua consistência e disseminação, não só no ambiente estritamente acadêmico, mas estendendo-se pelas vastas e encorpadas redes de ensino, convertendo-se, de algum modo, em objeto de preocupações mais metódicas e permanentes e transfigurando-se em práticas educativas melhor planejadas. E, ainda, veio a contaminar, em vários aspectos, o imaginário de inteiras

“comunidades escolares”, chegando a repercutir em outras instâncias da vida social, estatal e civil. Por outro lado, o decurso da história mais recente demonstraria o quão se acham arraigados aclimatados ao espaço atual e ao tempo presente do contexto escolar e avaliativo as matrizes epistemológicas e o instrumental técnico-metodológico fixados nos pressupostos e categorias positivistas plantados classicamente. Além do que, essas concepções e instrumentos têm sido revitalizados pelas novas e sucessivas ondas de atualização daquela modelagem e extração mais passadista (incluindo as versões denominadas de neo-positivismo e as várias correntes afiliadas e/ou similares e afins), dotada igualmente de perfil mais retrógrado e conservador, cultural e socialmente.

Não se deve ignorar que, por detrás dessa esfera de elaboração e veiculação do saber metódico e sistemático (cujos processos e dinamismos alcançam, estabelecem e consolidam relativo e não desprezível grau de autonomia), atuam e mobilizam-se os agentes e as forças que engendram e desencadeiam os movimentos sucessivos e entrelaçados de acomodação, instabilidade, desequilíbrio e reacomodação (nos campos social, econômico, político, cultural e educacional).

É claro que nas dadas condições de sociedade vigente prevalecem ou, ao menos, tendem a prevalecer os interesses e padrões culturais característicos das classes dominantes e hegemônicas e dos grupos dirigentes. Voltados à construção e manutenção de relações e meios sociais e políticos, esses protagonistas intervêm tanto diretamente como também pela constituição de alianças e pela costura de acordos com outros setores, aspectos que suposta e ilusoriamente funcionarão como garantia e salvaguarda definitivas dos ganhos e vantagens auferidos e contabilizados nos vãos e desvãos do poder constituído, nos seus domínios econômicos, políticos e outros.

Interrompo, momentaneamente, essas considerações acerca das determinações de ordem mais estruturante e em nível mais ampliado, que se encontram subjacentes às formas educacionais e aos organismos escolares, para reestabelecer as suas ligações com os mecanismos característicos dos “sistemas” de avaliação que vicejam no interior desse tipo de organização socioeconômica.

Recorro, por outra vez, à obra de Saul, para realçar o sentido impositivo e controlador que se imprime aos meios avaliativos, quando submetidos a essas circunstâncias determinadas. Para essa autora, em alusão ao percurso traçado pelas atividades avaliativas nas décadas passadas:

A presença de uma relação autoritária no contexto da avaliação não se dá apenas no âmbito da avaliação da aprendizagem, quando interagem professores e alunos. Essa mesma relação, também está presente, de modo geral, quando se persegue outros alvos de avaliação como, por exemplo, currículos, programas educacionais, cursos e instituições. (2000, p. 49 e 50).

Ao por em uma perspectiva de análise “a relação pesquisador pesquisado”, como variável constitutiva e na condição de “prática autoritária na história da avaliação educacional”, essa mesma autora (2000, p. 48), chama a atenção para os vários problemas implicados nessa trajetória relativamente recente do “projeto” avaliativo acatado e desenvolvido nas estruturas educacionais erguidas contemporaneamente em nosso país.

Para a autora (2000, p. 50 e 51), ao destacar os conteúdos das caracterizações e interpretações, encetadas por ela, quanto às formas manifestas regularmente na avaliação educacional, as rotinas desse processo desvelam, no mais das vezes, o seu caráter burocrático, formalista e repetitivo, assumindo, em certos casos, postura invasiva e deixando como rastro da sua passagem pelas instituições por onde perambularam sentimentos de dúvidas e ansiedades e até mesmo de receios quanto aos seus pouco transparentes rituais e aos seus não de todo revelados propósitos.

Conforme enuncia, Saul:

Essas descrições e análises (da autora) são o sinal marcante de uma postura positivista impregnada nas abordagens quantitativas de avaliação educacional, que tomaram por empréstimo os pressupostos das ciências naturais na pesquisa e privilegiam, assim, o modelo mecanicista de produção do conhecimento (2000, p. 50).

Na ótica firmada por essa autora (2000, p. 50 e 51), nas pesquisas que aderem a esse paradigma de avaliação, os papéis que competem aos dois polos das ações investigativas acham-se previamente definidos, consumando uma relação de “passividade” entre as partes: o objeto responde pelos dados e evidências em que cabe tão-somente ao pesquisador o comando dos atos referentes aos “julgamentos” e às tomadas de decisão. Em uma das pontas (inferior), os membros das comunidades educativas (docentes, discentes, técnicos, dirigentes...), habitadas como campo de pesquisa, localizam-se na qualidade de “informantes”, com a obrigação de cumprir os quesitos que lhe são apresentados e o dever de fornecer as

explicações que lhe são solicitadas. Na outra ponta (superior), posicionam-se os “avaliadores”, mantendo sob seu controle e domínio a delimitação dos fins e meios pertinentes à direção e à condução do projeto de avaliação em causa.

Conclui, justificada e taxativamente, a autora em tela, que:

Consequentemente, os resultados dessas avaliações passam a ser propriedade do avaliador e/ou de quem o contratou. Os relatórios avaliativos raramente chegam aos informantes e assim, os agentes da ação educacional continuam espoliados, à mercê de uma prática conservadora e autoritária que os coloca na exata posição de objeto diante de sujeitos todo-poderoso. É em nome de um saber competente que os avaliadores investem-se do poder realizando atividades avaliativas que, na grande maioria dos casos, servem a propósitos exclusivamente formais, fazendo parte de uma rotina dos órgãos ou agências que decidem os rumos dos programas educacionais (2000, p. 51).

Tendo em visto o exposto até aqui, compreende-se que o contemporâneo processo de avaliação educacional é entrecortado e afetado, de maneira não muito linear e mecânica, por, pelo menos, duas grandes tendências teórico-epistemológicas que são demarcadas e contrapostas pelas perspectivas quantitativa e qualitativa. As quais têm critérios e preceitos que atingem, desdobram-se e percorrem o plano das definições metodológicas e dos recursos técnico-instrumentais, desembocando, ainda, nos pormenores dos níveis mais operacionais.

Assim, essas linhas tendenciais derivam e associam-se a um dado campo ético e conceitual, agrupando e enfeixando todo um conjunto de categorias e formulações que se estendem desde os aspectos mais filosóficos e abstratos, embrenhando-se no terreno da discussão sobre a natureza e os fins últimos e/ou imediatos de atividade avaliativa, passando pela legitimação e valorização de modelos e padrões de intervenção na realidade e chegando (inevitavelmente) ao mais cru e comezinho pavimento das ações e meios que serão empreendidos, das técnicas que devem ser empregadas, dos recursos que necessitam ser alocados, dos prazos que precisam ser cumpridos, etc. Nesse trajeto, quase sempre complicado e tortuoso, dessa íngreme escala que vai, pelo menos em tese, dos deleites criativos impressos nos esboços e nos primeiros traçados do projeto avaliativo aos dissabores sobrevivendo das exigências e em virtude das resistências postas (inevitavelmente) pela intromissão e ingerência, devida ou indevida, sobre o real concreto.

Tratando dessas mencionadas tendências, Saul (2000, p. 42) sistematiza e detalha as principais indicações e as respectivas implicações próprias de cada uma

das orientações adotadas, tanto na instância da avaliação das relações de ensino e a aprendizagem como no âmbito da avaliação curricular, no contexto de avaliação educacional, no período entre os anos 60 e 80. Para elaborar as suas sínteses sobre as “abordagens quantitativas e qualitativas”, a autora em questão vale-se das contribuições de Gomez (1983). Têm-se, assim, como elementos relevantes da “visão” quantitativista (SAUL, p. 42, 43 e 44): antes de mais nada, o pressuposto (originário das ciências da natureza e estendido aos outros campos das ciências “puras” e “aplicadas”) de que a produção do saber técnico-científico, inclusa a atividade avaliativa, deve ser regida por critérios que asseguram a sua “objetividade” e, por decorrência, garantem a “fidedignidade” dos procedimentos adotados na “coleta e análise dos dados”. Recomenda-se, para efeito de melhor tratamento dos “dados”, o emprego do “método hipotético-dedutivo”, bem como a utilização de recursos “estatísticos e de quantificação”, como base “empírica” necessária à condução “teórica e conceitual” das ações empreendidas.

Aspecto igualmente central é o de que esta vertente avaliativa tem como alvo predominante (e quase exclusivo) os “produtos ou resultados” alcançados, valorizando os componentes processuais apenas nesta medida, ou seja, de que são condições indispensáveis (e, posteriormente, quase descartáveis) para a consecução dos fins almejados; fins estes que efetivamente são e serão realçados como expressão do sucesso atingido pela tarefa avaliativa.

A ideia e os procedimentos de mensuração assaltam e dominam esse formato de avaliação que se orienta em busca de uma suposta “exatidão” daquilo que se quer aferir. Assim é que “mensura a situação inicial, recorrendo a pré-testes; aplica um programa e, posteriormente, utiliza um pós-teste para verificar os resultados” (2000, p. 43). Essa obsessão pela objetividade e pela medida (desprezando-se ou descartando-se a subjetividade) redundará na afirmação da exclusividade das variáveis passíveis de observação e, portanto, de operacionalização, abandonando-se o terreno dos elementos não submetidos às leis da regularidade e da previsibilidade, que, no entanto, invadem e povoam a vida humana, tocando-a e atingindo-a, não poucas vezes, de maneira crucial e bastante significativa.

Nesse mesmo padrão, põe-se forte acento nos modelos experimentais, aumentando a possibilidade de controle mais estrito das variáveis que se pretenda observar. Intenciona-se, nesses casos, a recriação da ação ou meio em estudo em “condições de laboratório”, longe das eventuais “contaminações” provindas e

provocadas pelo mundo exterior. Lembra a autora (2000, p. 43), a esse respeito, que, além da sua artificialização, esse procedimento poderá levar a dificuldades nos quesitos técnicos e, também, em certas circunstâncias, acarretar implicações e embaraços de ordem ética.

Considera-se, portanto, que não são poucos os obstáculos e os problemas interpostos a esse tipo de programação avaliativa, não somente na esfera do factível e do exequível, se e quando aceitas e admitidas as suas premissas, mas, sobretudo, no plano dos questionamentos quanto às suas justas e efetivas possibilidades de abarcar e penetrar o real em toda a sua profundidade e complexidade.

Há de se ponderar, por exemplo, sobre o peso e o valor das expectativas ensejadas por tais modelos de avaliação no tocante e fixidez, a constância e a invariabilidade das situações convertidas em objetos de avaliação; ou sobre os exclusivistas olhares e ângulos utilizados; ou, ainda, quanto à adoção preferencial dos níveis e traçados de larga escala. Com efeito, essas ênfases podem soar e mesmo se constituir como princípios e mecanismos alimentados e à serviço da busca e da garantia do rigor e da segurança nesse e em outros campos da atividade técnico científica.

Não obstante, e em contrapartida, não há como desconsiderar o sentido restrito e limitador contido nesses parâmetros e instrumentos, tendencialmente parciais, gestados e gerenciados sob o signo e o desejo da pura quantidade, que abalroam e atraem o real tão-somente para rendilhá-lo e recortá-lo no afã de identificar e apreender os dados e as evidências de sua improvável e impossível imutabilidade e, mesmo, perenidade. Persegue-se, no extremo, a quimera da construção do modelo de excelência e impecabilidade a ser aplicado ao objeto perfeito, aquele constituído e configurado através dos seus mais originários, elementares e irredutíveis princípios constitutivos. Logicamente, essa forma peculiar de tratamento da realidade, como foco de intercessão por meio de aparato técnico-científico de índole quantitativista, quando exacerbada, pode derivar para a tentativa de ocultar ou expulsar da mesma os seus traços e sentidos de subjetividade, organicidade, unicidade..., em síntese as quantidades que lhe atribuem e conferem substância, inteireza e concreticidade.

De modo a resumir algumas das principais orientações assumidas em suas definições conceituais e transpostas para as suas ações estratégicas e táticas, afirma Saul, que:

O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética de intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação dos graus em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados (2000, p. 44).

Esse conjunto de princípios e atitudes encarnados pelos agentes que se dispõem à aceitá-los e à implementá-los gera, entre outras consequências, o fato de que as informações acionadas para efeito de desenvolvimento da programação técnico-avaliativa (esse é o formato pretendido, em geral, por essa tendência) estarão circunscritas aos termos específicos e restritos do procedimento que esteja sendo empreendido, naquele preciso momento, para aqueles determinados “sujeitos” atingidos pelas ações encetadas.

Nesse particularista contexto de avaliação educacional, a instância composta por dirigentes e decisores responderá pela aprovação e pelo aval dados aos meios e recursos adotados e, principalmente, quanto aos produtos porventura obtidos, desconsiderando, rotineiramente, os anseios e as expectativas das comunidades e dos indivíduos afetados. Morfologicamente, os projetos avaliativos alinhados a essa vertente, cumprem papel instrumental e auxiliar no bojo das ações de planejamento institucional e educativo, de alguma maneira concebidas e implementadas como forma e mecanismo externo, para fins de acompanhamento do processo e controle do resultado final, no que concerne a uma dada situação educacional.

Podemos, também, considerar em consonância com a autora mencionada (2000, p. 44) que, não por acaso, estabelece-se um forte grau de parentesco entre essa modelagem e a natureza, ainda, fortemente “burocrática” das atividades avaliativas. Essa perspectiva de avaliação educacional contempla e endossa desde as formas comportamentalistas e experimentalistas até correntes que ganharam projeção e certo prestígio no seio das relações econômicas e de mercado, como, por exemplo, os casos ilustrados pelas teorias de “sistemas” e de “capital humano”, que grassaram e foram embaladas e afagadas, nessas plagas latino-americanas, lá pelos idos dos sombrios anos 60 e 70 (quando tomados pela ótica dos assaltos tramados e perpetrados contra os valores democráticos), no país e por toda a região, tirante uma ou outra exceção.

No outro polo metodológico, e como tendência que representa, em grande medida, a forma antitética do padrão caracterizado anteriormente, pode ser

identificado o feixe de concepções de avaliação educacional cujo desenho prioriza a categoria da “qualidade”.

A esse respeito, lembra Saul (2000, p. 44 e 45) que essas abordagens disseminam-se já a partir da década de 60, especialmente nos Estados Unidos, voltadas à delimitação e elaboração de constructos avaliativos orientados por uma busca de caminhos alternativos, estabelecendo “pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes”.

O seu sentido de antítese e o seu caráter alternativista revelam-se, entre outros aspectos, pela postura, frequentemente adotada por seus seguidores, de pôr em dúvida e relativizar (ou inclusive de recusar, nos crivos mais extremados e nas críticas mais radicalizadas) tanto os procedimentos e os recursos empregados como os produtos auferidos através dos denominados “testes padronizados de rendimento”, os quais, para esse ponto de vista, tendencialmente, “não ofereciam toda informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem” (2000, p. 45).

Em prosseguimento à tipificação e tendo em vista um maior grau de detalhamento e alargamento das análises no que diz respeito a esse segundo grande agrupamento das abordagens próprias da área de avaliação educacional, continuarei a valer-me, como referência direta e privilegiada, das contribuições formuladas por Saul (2000), ao sistematizar os enfoques “qualitativos”. Recorde-se, pois, como antes assinalado, que a mencionada autora adotou como fundamento, também neste caso, a obra de Gomez (1983), conforme explicitação feita pela mesma.

Passemos, então, aos registros sobre a visão “qualitativista”, segundo os apontamentos ora em destaque (Saul, 2000, p. 45-48).

Parece ser justificável afiançar que, do prisma próprio dessa importante tendência desenvolvida no seio da avaliação educacional, as atividades técnicas e científicas, em geral, dar-se-ão sempre e inevitavelmente no patamar da intencionalidade ou sendo afetado por ela, direta ou indiretamente, quer se tratem dos momentos preenchidos pelas tarefas de cunho investigativo e diagnóstico, quer consistam na aplicação dos planos de atuação e intervenção sobre os engenhos e comportamentos especificamente humanos. Decorre daí, logicamente, que esses empreendimentos, independentemente da etapa ou fase da sua consecução são e

serão passíveis de conter erros e lapsos, hesitações e imprecisões, distorções e imprecavções, etc.

Ou seja, estabelece-se, nessas circunstâncias um quadro de análise e de ações cercado e perpassado por aspectos característicos da subjetividade dos agentes condutores e executores dos projetos avaliativos que se encontrem em andamento. Não há, portanto, espaço para a realização e a manifestação da objetividade absoluta ou em estado puro, a qual não estará colocada na condição de fim último a ser buscado tenaz e incessantemente.

É lógico que se trata da elaboração e do desencadeamento de meios e processos que precisam e devem estar em perfeita conexão com a realidade como tal, regendo-se e direcionando-se, por conseguinte, pelo princípio da exaustiva e inesgotável procura e construção da verdade, cuja definição dar-se-á pela justa e adequada inter-relação e síntese entre sujeitos e objetos. Assim é que nesse arcabouço avaliativo há a admissão de que as relações interpessoais e grupais conducentes de vida e obra humanas geram e fomentam as diferentes formas de constituição e manifestação do espírito humano, engendrando sentimento, saberes, valores, posturas... pessoais e coletivas, gerando interpretações e atitudes múltiplas e diferenciadas, afastando-se do suposto positivista e factualista da objetivação de condutas invariáveis e unívocas.

Para a autora (2000, p. 45), “a posição do avaliador não é neutra, livre de consideração de valor”... “nem a educação nem a avaliação podem ser compreendidas como processos tecnicistas desligados de valores”.

Nesse formato, não se limita e não se reduz a atividade avaliativa às padronizadas e simplificadas operações de observação e comparação entre os objetos listados inicialmente e os resultados atingidos e medidos posteriormente, ao cabo de uma ou mais tarefas escolares, cumpridas em período pré-fixado. Relativiza-se ou rejeita-se o modelo aprisionado por expectativas de resultados inteiramente observáveis e imediatamente detectáveis, no estreito prazo das rígidas e inflexíveis programações escolares.

Reafirma-se, em contrapartida, a veemente e inabalável convicção quanto à virtuosidade, à fertilidade e à complexidade das dinâmicas e dos sujeitos de aprendizagem, que, ao menos tendencialmente, transbordam e ultrapassam o limiar dos esquemas linearmente programados sob o foco dessa parcial razão que se conforma e se contenta com fins e meios de extração operacional e instrumentalista.

Para se superar o predomínio dos enfoques centrados na visão tecnicista, que apregoa a adesão às formas e aos padrões que apostam na invariabilidade dos fenômenos educacionais e sociais, é preciso dado esforço teórico-metodológico, no sentido de inverter e transmutar os termos da equação avaliativa. Recomenda-se, entre muitos outros aspectos, a adoção de meios que permitam e viabilizem a apreensão, para além do ângulo exterior e do imediatamente observável, dos movimentos mais abrangentes e conflitivos dos sujeitos, captando-os tanto quanto possível, na sua integralidade. Intenta-se, por isso mesmo, considerar, com o necessário peso, o polo das causas e manifestações que denotam e representam as mudanças e as rupturas, as contradições e os antagonismos, as inconstâncias e as instabilidades, o múltiplo e o diverso abarcados e sintetizados no âmbito das atividades individuais e coletivas.

Essa perspectiva almeja perscrutar as situações atingindo-as no seu interior e compreendendo-as nas suas singularidades e particularidades, não as convertendo em simples generalizações estatísticas (que, obviamente, não devem ser desconsideradas). Desse modo, não se perde de vista que os contextos examinados estão e estarão povoados por sujeitos materiais e concretos, marcados por sua história de vida e, por essa razão mesma, dotados de especificidades; sujeitos tais que não podem ser ocultados, negados ou expurgados dos projetos avaliativos que os afetem e lhes dizem respeito.

Para realização desses propósitos, convém reverter e reorientar as relações entre os processos e os produtos finais, de maneira a não desconsiderar os reais conteúdos dos processos encetados pelos grupos e indivíduos envolvidos nas tarefas avaliativas, através dos movimentos destinados a agir e a refletir sobre as suas realidades. É preciso, pois, se deter sobre a relevância e a significação dos processos de avaliação, dada a sua condição de efetivo meio de garantia quanto à consecução dos fins idealizados.

Conforme Saul (2000, p. 46), a modificação da postura avaliativa traz como decorrência a necessidade de redefinição quanto à importância dos termos constituintes de avaliação educacional, levando a “uma troca de polo: da ênfase nos produtos à ênfase nos processos”.

De acordo com a explicitação formulada pela autora:

Os métodos qualitativos de avaliação estão direcionados para focar os processos da prática avaliativa com a intenção de proporcionar a informação necessária para a formulação e reformulação racional de ação didática (perspectiva formativa de avaliação), o que não pode conseguir através dos procedimentos de avaliação somativa (2000, p. 46).

É a mesma autora que arremata com a devida clareza e a indispensável justeza: “A tarefa da avaliação é facilitar um processo plural e democrático mediante o esclarecimento e a informação de seus participantes” (2000, p. 46).

Como não poderia deixar de ser, essa alteração da ordem e da importância dos fatos constituintes da equação por meio da qual se configura a atividade avaliativa, como sugerido, acarreta mudanças e outras exigências teórico-metodológicas. A pretendida ênfase no processo (todavia, sem que se descure do produto) requer a adoção de mecanismos de acompanhamento cuidadoso do mesmo, bem como a utilização de procedimentos que permitem uma abordagem interpretativa da realidade estudada, voltando-se à captação dos movimentos e nuances característicos de cada situação, compreendida na sua totalidade e na sua indissolúvel unidade.

Os dados quantitativos, subsumidos nos processos encetados e presentes nos resultados finais, não tem “vida” própria, nem “falam” por si mesmos. Sem prejuízo do seu emprego (mais ou menos diretamente, com maior ou menos peso, a depender de cada caso específico, levando em conta o objeto, as metodologias de análise e outros meios acionados nas ações avaliativas...), podem e devem estar organicamente integrados ao projeto de avaliação planejado e/ou desenvolvido.

Nessa perspectiva de sentido mais qualitativo, o desenho do empreendimento avaliativo e a modelagem dos passos e momentos que serão seguidos pela tarefa de avaliação serão regidos pela cabal adequação dos mesmos à realidade tratada, no seu dinamismo, na sua mobilidade e nas suas alterações. Esse princípio da preponderância do real e dos seus movimentos efetivos ocasionará a necessidade de permanente atenção e constantes flexibilizações e ajustes nos meios e recursos de avaliação; afastando-os dos “modelos” definitivos e das aplicações absolutamente pré-fixadas. Assim, o andamento dos projetos de avaliação, embora ancorados em sólida fundamentação e assentados em critérios rigorosos de acompanhamento e análise da sua evolução, requererá, seguidas vezes, em virtude da sua confrontação com a realidade, a redefinição, em maior ou menor medida, dos seus moldes e do seu inicial percurso.

Lembra com propriedade, a autora, que: “A avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto. Supõe, pois, um enfoque seletivo e progressivo” (2000, p. 47).

Acrescente-se que, da ótica aqui privilegiada, tal como vem sendo estabelecida, não se intenciona, sob qualquer hipótese, a fixação de interpretação, voz, decisão ou ação que sejam consideradas como únicas, infalíveis e irrecorríveis. Ao inverso, os processos avaliativos tratados e orientados à luz de perspectiva qualitativa supõem e preconizam uma visão antiautoritária e não elitista, enfeitando e repelindo as formulações e as engrenagens absolutistas e autocráticas, tão a gosto das práticas avaliativas useiras e vezeiras tanto no passado como no presente na evolução dos organismos educacionais, em nosso país.

Segundo Saul, ao tecer considerações sobre a desejável natureza democrática das tarefas no campo da avaliação educacional:

A informação não é unívoca nem monopólio de um grupo ou estamento; é um instrumento válido para o contraste e a reformulação de interpretações e ações de cada indivíduo que participa da atividade educativa. A audiência da avaliação define os seus processos e a utilização de seus resultados (2000, p. 47 e 48).

Os processos e os resultados das ações na esfera da avaliação educacional, concebidos sob perspectiva ampliada, devem ser sistematicamente acompanhados e metodicamente analisados e registrados em consonância com o curso real dos acontecimentos em desenvolvimento, contemplando, fidedignamente, as mudanças, os imprevistos e as modificações ocorridas, oportunizando e levando a uma compreensão do todo (ou o mais próximo possível), estimulando a metódica reflexão (individual e coletiva) por parte dos seus participantes e contribuindo para a melhora e a transformação consciente das suas convicções e práticas educativas, mas também sociais, políticas e culturais.

Quer parecer que é desse modo e sob tais condições que pode valer a pena impulsionar e desencadear o uso do complexo e abrangente espectro de recursos criados e aperfeiçoados no âmbito das práticas que constituem a área de avaliação educacional, quer situada no ambiente mais particularizado e intimista da sala de aula e dos pequenos grupos educativos, quer tenha lugar nos aparatosos e dilatados circuitos das instituições e das políticas públicas de ensino. A avaliação educacional,

nessas circunstâncias mais marcadamente positivas e tributárias de uma concepção ampliada, absorve no transcurso das suas ações e, simultaneamente, imprime ao fluxo dos seus processos uma enorme gama de sentidos e significados a qual pode vir a colaborar, ainda que nos demarcados limites da esfera técnico-metodológica, para o avanço da tão intrincada quanto indispensável tarefa de fomentar a constituição e a emancipação de sujeitos, dos e nos processos pedagógicos e culturais, e, por essa via, auxiliar e coadjuvar a construção de sociedades mais justas, igualitárias e humanas.

Todavia, é de domínio de todos o fato de que os engenhos avaliativos vêm sendo cunhados e formalizados como ferramentas educacionais forjadas e talhadas para cumprir primordialmente papel selecionador e de controle negativo. E, assim, para operar com crescentes sofisticação e esmero funções de classificação e categorização. As quais, em muitos casos, desembocam em práticas cotidianas e corriqueiras de segregação e, até, de exclusão, dado o solo fértil configurado por estruturas econômico-sociais segmentadas e classicistas.

Trata-se, como já outras vezes explicitadas, das formações histórico-sociais assentadas e presididas pelo modo de produção inaugurado e desenvolvido sob a dinâmica da incessante acumulação do capital, tendo como esteios os embutidos meios de extração da mais-valia e outros mecanismos mais ou menos organicamente aí constituídos e associados. Contudo, contraditória e simultaneamente, esse é o palco privilegiado de irrupção das liberdades, dos direitos civis e sociais e dos demais avanços, que são os essenciais constructos humanos da modernidade. Nesse terreno, geneticamente conflitivo, malgrado o apelo conservador e restritivo que ecoa desde o passado até o desenrolar dos dias atuais, o processo avaliativo pode também expressar importantes significações com sinal trocado e progressista.

De acordo com as ponderações de Afonso:

Mas a avaliação pode cumprir também objetivos muito diferentes. A avaliação também apoia políticas progressistas ou possibilita práticas sociais e educacionais emancipatórias. A emancipação tem sido associada a projetos, lutas e movimentos sociais de libertação de sistemas de dominação e de opressão, quaisquer que eles sejam. Pelos processos sociais de emancipação homens e mulheres visam transformar as condições e situações que os constroem e afetam profundamente, sejam elas de ordem psicológica, religiosa, material, cultural, econômica, política ou educacional (2007, p. 12).

Em todo caso, os desequilíbrios, os desacertos e as disparidades que prosperam e vingam na atual contextura pedagógica e avaliativa, de alguma maneira interferem, marcam e imprimem sentido autoritário e discriminador às crenças e práticas vigentes nessa área. Embora apegadas e quase inseparáveis e indistinguíveis do *status quo*, considerada a dupla e combinada instância educacional e social, as formas restritivas não se configuram e não se propagam (e nem poderiam) de modo absoluto e exclusivista seus espaços e momentos de antagonismos e contradições são iniludíveis e não suprimíveis.

Em conformidade, ainda, com Afonso:

Neste contexto, apesar de ser muito difícil, é urgente que a avaliação tenha em conta princípios de solidariedade, justiça, equidade, conhecimento, aprendizagem com prazer, enfim, qualidade científica, pedagógica e democrática. O fato de isto ser difícil não torna a tarefa impossível como podemos constatar quando dialogamos e desenvolvemos projetos com educadores e professores comprometidos e críticos que realizam o seu trabalho modificando os quotidianos escolares e criando condições para que os seus alunos, por vezes nas condições mais adversas, progridam em termos de saber e de conhecimentos (2007, p. 13).

Para que possa ser definido e encetado esse essencial e decisivo passo em direção a um projeto pedagógico e avaliativo em concepção ampliada, que contenha renovadas significações humanas, mais cooperativas e mais democráticas, há que se questionar com a devida radicalidade e contraditar os atuais rumos tecnicistas e neoliberais que vigoram educacional e socialmente enredados que estão na teia de relações que aproximam demasiada e perigosamente as ações próprias da esfera pública do domínio hegemônico e ganancioso do mercado, confluindo, às vezes, para formas intimistas de compadrio e conluio.

3.4 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM SUAS FACES NEGATIVAS E EM SENTIDO RESTRITIVO

Abordada sob outra angulação, quando essa mesma instância de avaliação é percebida e tomada no seu (imbricado) sentido reverso, sobressaem e avultam as suas intervenções de natureza controladora e efeito regulatório. Oportunidade em que, com certa frequência, molda-se e atua, no seio das relações sociais e

humanas, como instrumento de caráter seletivo e excludente, associando-se, algumas vezes, a valores conservadores ou mesmo reacionários, se e quando voltados à manutenção da ordem estabelecida.

Nesta dimensão, tende a receptar, a aceitar e a privilegiar determinados interesses, mais particularistas e exclusivistas de grupos e classes sociais.

Em alusão à dupla e contraditória índole dos processos de avaliação educacional e quanto às suas possibilidades de intermediação das práticas sociais, assinala Afonso que:

As tensões e os dilemas que ocorrem no campo mais amplo da Educação, bem como aqueles que dizem respeito à avaliação, podem ser traduzidos ou explicitados pelo confronto entre regulação e emancipação... A regulação exerce-se através de instâncias, mecanismos e instrumentos políticos, sociais e econômicos de controle e integração social que delimitam, constroem e reconfiguram ações e comportamentos individuais e coletivos (2007, p.10).

Nesse plano, acredito ser possível afirmar, preliminarmente, que as proposições e os procedimentos de compleição avaliativa que têm lugar especial no interior dos organismos educativos, ainda que em tese, cumprem o papel de expressar e representar os diversos e, por vezes, contrapostos ideários e interesses dos múltiplos grupos sociais que estão integrados à instituições de ensino de modo mais ou menos orgânico.

Desse prisma, provavelmente, mostra-se falsa ou então equivocada, ao menos em parte, a postulação – de inspiração liberal e orientação positivista, mas já absorvida pelo chamado “senso comum” – de que as ações e os mecanismos de avaliação não só “naturalmente” efetivam como devem cumprir e realizar a função de agir e operar, primordial ou até exclusivamente, no terreno puramente “técnico – instrumental”. Assim, também, permito-me um breve parêntese quanto ao detalhamento da questão especificamente avaliativa para alertar, talvez desnecessariamente, sobre a natureza ambígua, flutuante e problemática dessa expressão fenomênica denominada de “senso comum”.

Sem pretender, nesse momento, abordar mais detidamente essa formulação, valho-me, tão-somente do registro de Saviani (1980) ao analisar cuidadosamente o tema da sua insuficiência como categoria de representação ou explicação do real.

Para o autor mencionado:

[...] a passagem do senso comum a consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (1980, p 13).

Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se, também, considerar que certas delimitações estabelecidas (com alguma frequência) a respeito do campo “próprio” de aplicação e de execução das atividades avaliativas apresentam-se, igualmente, eivadas de manifestações do senso comum, uma vez que absorvem, imediata e acriticamente, a suposição do que as engrenagens forjadas e os implementos empregados no âmbito da avaliação educacional são intrinsecamente (magicamente?) produzidos e embalados segundo parâmetros e procedimentos marcadamente íntegros, unívocos e uniformes que lhes transmitem e conferem forte condição de neutralidade e exatidão.

Rigorosamente, não é inteiramente verdadeira ou completamente procedente a formulação de que o processo avaliativo detenha e expresse uma “vocação” genética ou imanente para “medir”, “cotejar”, “comparar”, “conferir” direta e “objetivamente” (sem as mediações dos sujeitos envolvidos nos processos em tela...), os resultados, as etapas e os estágios desenvolvidos e alcançados pelos indivíduos e grupos no que diz respeito à sua qualificação educativa e pedagógica. O mesmo pode ser afirmado quanto ao alardeado propósito de “manusear” e “aferir” com larga margem de acerto e alto teor de precisão o nível e o grau de aquisição e domínio do “saber escolar”, (incluindo aspectos tão diversos na sua compleição e formas da expressão quanto “os conteúdos didáticos”, “os objetivos das áreas de ensino”, “as competências e as habilidades”, “as atitudes e os valores”, “o comportamento moral e o cumprimento das normas disciplinares”, “memorização e criatividade” e outros “ingredientes” das categorizações que passaram a ser usuais no cotidiano da educação institucionalizada.

Nesse caso a “base de dados” para fins de manipulação e contabilidade avaliativa é representada pelos múltiplos e diversificados contingentes de alunos e de educandos distribuídos e contemplados pelos variados meios de exercício das tarefas concernentes à avaliação, como, para citar alguns exemplos, “os exames parciais e finais”, “as provas escritas e orais”, “os testes padronizados” e os demais procedimentos que obedecem a regramentos rígidos e nada flexíveis quanto a

prazos, duração, roteiros, formatos, intercomunicação e outros aspectos envolvidos nos rituais e na implementação dos meios e recursos da avaliação educacional e, especialmente, escolar.

É bastante sintomático, em reforço a esse sentido, o registro formulado por Hoffmann quanto às influências técnicas e metodológicas sofridas na estruturação do campo da avaliação escolar, no Brasil. Conforme esta autora:

A teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte americanos. A partir dos anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetivos”... como se revela, na escola, essa influência de Tyler? Observa-se que compreende, no início do processo o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro de resultados. Assim quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final. (2007, p. 33 – 34).

E no que diz respeito à consolidação e à prevalência dessa concepção no conjunto de níveis de ensino, em nosso sistema educacional, insiste, a mesma autora que:

Embora esse enfoque tenha recebido muitas críticas de outros teóricos em avaliação, o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada dessa concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação, em publicações na área da avaliação. (2007, p. 33 – 34).

Parte efetiva e integrante dessa ordem de considerações que defende e enaltece a suposta superioridade da perspectiva objetivista do ato avaliativo corresponde à criação e à modelagem de padrão fechado e escalas numéricas que permitem estabelecer relações mais lineares e “precisas” entre os elementos comportamentais mais diretamente observáveis e os ganhos obtidos pelo alunado nas etapas e momentos constitutivos dos períodos letivos e de aprendizagem.

Cultiva-se, dessa maneira, um ideário avaliativo repleto de expectativas quanto à busca e à obtenção (por ensaio e erro, tal como nas áreas experimentais) de progressivo patamar de ajuste e acerto entre os componentes envolvidos nos exercícios avaliativos, a saber, de um lado os educandos que se encontrem em

“situação de avaliação” e de outro lado os objetivos e os conteúdos de ensino. Tem-se, nesse caso como elo mediador e articulador das ações e medidas, requeridas para a consecução do esperado alinhamento entre partes (alunos X exigências escolares) os indicadores quantitativos e os chamados descritores das *performances* educativas.

Como se depreende do enunciado, nas circunstâncias consideradas, não se quer e não se pretende desejar votos de vida longa ao docente preso aos seus devaneios pedagógicos e submetido a impulsos humanos que o afastam decisivamente do plano das ações impregnadas de perícia técnica e competências instrumentalistas. Esse docente subjugado por suas precárias condições de trabalho, subproduto de insatisfatórios meios de qualificação humanista e profissional e, ainda, premido por agrupamentos heterogêneos (e rebeldes) de crianças e jovens em idade escolar, pouco ou nada satisfaz aos rigorosos padrões de medidas e normas metodológicas e operacionais impostos e cobrados por este tipo de (i) razão avaliativa que vem invadindo e ocupando o campo educacional, tanto nos seus estabelecimentos e unidades escolares como nos seus órgãos administrativos e sistemas de ensino.

Capítulo próprio, mas integrado constitucionalmente a essa, até aqui, desenvolta e quase irrefreável vertente técnico-quantitativista, é aquele desempenhado no passado e, sobretudo, no presente, pela sistemática das notas e signos numéricos como forma de registro das ações realizadas (ou não!) e dos resultados conferidos (melhores ou piores), no contexto dos processos de avaliação da aprendizagem e institucional.

Imbuídos de sentidos opacos e pouco esclarecidos, esses ritos de atribuição de notas e pesos cifrados (ou assemelhados), regradamente ou não, caracterizam-se por estipular uma ligação ou associação entre, de um lado, uma determinada atividade executada pelo aluno, informal ou formalmente, e, de outro lado, um dado valor numérico (ou um símbolo que o contenha, que lhe seja correlato ou o represente, e que possa ser considerado, como o seu equivalente), gerando uma experiência de correção e perfeição que pouco ou nada corresponde ao plano da realidade.

Espécie de facho ilusionista, essa restrita operação da mecânica avaliativa visa definir supostos “*quantuns*” de aprendizagem, que são compreendidos e considerados como sendo iguais às partes, parcelas ou quantidades físicas e

materiais que podem ser divididas ou decompostas de uma grandeza ou totalidade em que é hipoteticamente convertido o ementário ou elenco de objetivos ou listagem de conteúdo adotados ou convencionados em um dado momento – etapa, série, semestre... – do período letivo escolar.

Pode-se especular que, quando nos debruçamos sobre esse espinhoso e recorrente tema, da codificação e simbolização da ação avaliativa, convertendo-a em valor numérico e representando-a por meio de pré-fixado conjunto de cifras, constatamos, em princípio, que nada soa mais aparentemente neutro, insuspeito e impoluto do que a expressão manifestada por esse tipo de linguagem formal e abstrata, ainda que presa a teia e tramas e relações delineadas e implementadas pelas práticas educacionais.

Nessa linha de considerações, Barlow (2006) toma a questão do símbolo numérico, com o seu indefectível sentido de abstração, como o seu ponto de partida para uma mais adequada demarcação dessa questão. Desse modo, indaga o autor:

O que existe de mais puro que um número? Significante abstrato desligado de qualquer vínculo material, o número “não que saber”: quer se trate de uma grande felicidade ou de um assassinato hediondo, $2+2$ continua sendo 4 do mesmo jeito, e sem emocionalismos. O número é incorruptível. A palavra pode se deixar seduzir e desviar-se do caminho correto: um sorriso, uma entonação irônica podem levá-la a trair sua causa. As cifras, ao contrário são virgens encarniçadas e inoxidáveis. É inútil lisonjeá-las. O mais sutil dos políticos jamais conseguirá convencer um sete de que ideologicamente, em vista da conjuntura, ele não está tão longe do seis e, assim, poderia aderir, ou pelo menos avaliar, ao partido dos números pares. O mais arrebatador dos Don Juan tampouco conseguirá afagar o suficiente a vaidade do oito para persuadi-lo de que, com sua leve aparência de infinito que deu um quarto de volta, ele vale bem mais que o nove, com o seu triste aspecto de espermatozoide mortiço. Perda de tempo. Há uma santidade do número fiel para sempre à sua missão de representação ideal de uma realidade abstrata. (2006, p. 29).

Não obstante, não é tão somente esse o solo sobre o qual é erigido o grandioso e falho, sólido e poroso edifício constituído pelas relações sociais e educacionais que são pertinentes aos reais organismos escolares em face das suas, quase sempre, nebulosas sistemáticas avaliativas. Povoadas e tomadas, como já se disse em outros momentos e lugares, por abrangentes e heterogêneos grupos de sujeitos, individuais e coletivos as estruturas de ensino, quer olhadas sistêmica ou localmente, embaralham e embaçam a vida e a visão mesmo daqueles aspectos que se apresentam como se fossem vetores de todas as virtudes educativas e pedagógicas.

Na verdade, o fato é que quando se tem em conta o tumultuado, conflitivo e contraditório sistema sócio-educacional, constituído e plasmado no “longo e penoso” percurso traçado pela história humana, nada e ninguém permanece impassível ou ileso em face dos seus ininterruptos movimentos e dos seus incessantes deslocamentos e abalos.

Não por acaso, ao dar consequência lógica e pedagógica às suas formulações precedentes, Barlow estabelece que:

Apesar das aparências, o número tem conotações afetivas no mínimo tão fortes quanto a palavra – inclusive em sua pretensão de objetividade absoluta. Formulando o seu julgamento em termos cifrados, a avaliação escolar adota a linguagem do indubitável científico ou comercial: é um fato que a temperatura é 5º C, que a altitude é de 212 metros, que o montante da fatura, incluída a taxa de valor adicionado, é de 43,59€ e que o trio de cavalos vencedor no domingo foi o 6 – 4 – 2. No entanto, o problema está em saber se a identidade do modo de expressão traduz bem a similitude do procedimento: será que uma nota mede o valor de um trabalho escolar da mesma maneira que se determina um comprimento com um duplo decímetro ou um instrumento de precisão, que se calcula uma taxa de imposto, o índice de correlação entre duas variáveis, etc? (2006, p. 29 – 30).

Em rigor, apesar das suas vistosas aparências de neutralidade e exatidão, as circunstâncias sobre as quais se dão a programação e a operacionalização dos padrões e referenciais educacionais e avaliativos mostram-se inteiramente distintas daqueles meios e formas que embasam e orientam a confecção de modelos e medidas voltados a aplicações que têm como objeto e alvo os bens naturais e materiais e os procedimentos e instrumentos técnico-científicos que os configuram, descrevem e representam. Assim é que os referidos planos (material e não material), embora social e organicamente relacionados entre si não são inteiramente redutíveis entre si, sendo regidos por dinâmicas que lhes soam próprias e os singularizam.

Ainda, em conformidade com compreensão explicitada por Barlow, sobre esse mesmo assunto, nada mais equivocado do que essa suposição de objetividade e neutralidade manifesta pelas intervenções avaliativas apegadas aos valores numéricos e às notas cifradas em busca de uma improvável exatidão.

Para esse mesmo autor:

À primeira vista, nada parece mais unívoco que uma nota cifrada: por definição, 12 não é 11, nem 13. ‘E se eu lhe dei essa nota, meu amiguinho, é porque você não merecia nem mais nem menos!’ Contudo, olhando mais atentamente a nota está bem longe de ter esse caráter objetivo. De fato, ela não exprime, do mesmo modo que uma medida física, uma característica

diretamente constatável: isto pesa 20 gramas; isto mede 11,5 X 16,7 centímetros. Como toda forma de avaliação, a nota é o fruto de um julgamento de comparação. Portanto, sua significação está estreitamente subordinada à qualidade dessa operação mental. No fim, ela não significa nada se o avaliador não tem uma ideia exata daquilo que observa, do modelo de referência e dos critérios que permitem passar de um ao outro. (2006, p. 30).

Para fins de encaminhamento das indispensáveis tarefas educativas, o que deve estar claro, como consequência a ser extraída desses breves e apenas indicativos arrazoados e citações, é que não se põe em questão propriamente a necessidade do uso ou do não uso das diferentes formas de anotações e registros em correspondência com o andamento das ações avaliativas e dos produtos que daí resultem. O que por ora se tenta por em relevo e se submeter à análise minimamente crítica é, antes de qualquer coisa, o sobrepeso atribuído a essa instância de catalogação e registro, ocasionando, como é peculiar nos atuais “modelos avaliativos”, a enganosa e deletéria inversão entre o processo como tal e as suas formas de simbolização e as suas vias de comunicação.

Não é incomum, como aspecto permanente a esse quadro de inversões entre fins e meios, que os processos avaliativos se vinculem e mesmo se subordinem a esse plano de representação, passando a adaptar as suas finalidades e os seus processos às injunções advindas das pressões exteriores. Assim é que, por exemplo, em variadas situações, o planejamento e a implementação dos meios avaliativos dar-se-ão sob o foco e o comando do papel docente de atribuição de notas (compulsórias e compulsivamente). Nesses casos, a “missão” de aplicar e inventariar as notas (ou outros registros assemelhados e aparentados) sobrepuja e sobrepõem-se, ao menos quanto à sua importância, às inadiáveis exigências do processo de ensino e aprendizagem, que como sabemos está ainda longe de se constituir como elemento efetivo de realização do desiderato da educação com real qualidade, para todos, indistintamente.

A esse respeito, mostram-se oportunas as reflexões elaboradas por Álvarez Méndez (2002) em relação às prerrogativas exorbitantes e excessivas que vêm sendo atribuídas aos receituários avaliativos e ao seu rol de implementos técnicos, como as provas e os exames. Segundo esse autor:

[...] podemos dizer que superestimar a avaliação como rendimento distorce o conhecimento. Diferencia e divide artificialmente em partes insignificantes a informação que se considera mais importante para a pontuação e acaba confundindo o que vale a pena aprender com o que se suspeita que será

objeto de avaliação: vale somente aquilo que “entra no exame”, aquilo que ‘vai para o exame’. O que não é objeto de exame carece de valor e, portanto, de interesse. Talvez valha em outro momento, em outras circunstâncias, mas no contexto da sala de aula só vale a pena dedicar tempo e esforço àquilo que é visto como objeto de controle. O interesse em aprender é outra questão, e o valor intrínseco dos conteúdos de aprendizagem fica à margem (2002, p. 36).

Importante lembrar que, sob tais condições, os sistemas de representação numérica e as suas escalas de cifras e notações estão sendo levados a desempenhar e a cumprir (indevidamente, diga-se) funções de natureza criterial e regulatória, governando e definindo os perfis e a extensão dos objetivos e conteúdos de ensino que serão coligidos, ordenados e distribuídos nos períodos letivos e nos seus compartimentos. Assim, compor-se-ão como referencial e balizamento privilegiados, para professores e alunos, para efeito de desenvolvimento do fluxo curricular, seu ritmo e prováveis acidentes de percurso, suas interrupções e “paradas” para provas, exames e recuperações, etc. Assim agindo fazem as vezes e tomam o lugar dos princípios e critérios próprios das esferas lógicas, epistemológicas e éticas, contribuindo decisivamente para o maios empobrecimento das reflexões e do trabalho de caráter pedagógico.

Vale a pena assinalar a análise crítica, tecida por Alvarez Méndez, no tocante à primazia que vem sendo dada à restritiva figura do exame e à estreita ótica de tudo medir:

[...] parece claro que um ensino orientado ao exame, uma aprendizagem condicionada pela pressão dos exames, distorce o currículo, porque dá ou substitui o interesse em relação aos fatores de medição, outorgando-lhes um poder de controle – sobretudo do currículo e de toda a sua implementação – que não lhes corresponde. (2002, p. 35).

Nesse estéril e depauperado cenário educacional, pouco dado à reflexão e quase nada afeito aos debates, com baixa densidade de valores plurais e coletivos, dilacerado pela hipertrofia dos controles negativos e repleto de imposições arbitrárias e coercitivas, reinam quase que de forma absoluta os engenhosos recursos e as ardilosas estratégias que compõem o atual arsenal da avaliação educacional. Não inocentemente, o alunado é, frequentemente, concebido e comandado, prévia e aprioristicamente, como “sujeito” imperfeito, grosseiro e insubmisso, a ser confrontado, ajustado e domesticado, ou então culturalmente abatido e excluído, por obra e graça (e infinita benevolência) concessivas daqueles

que detém a árdua e civilizatória “missão” de exercer o hierárquico poder de selecionar, abençoando e promovendo “os melhores” e esconjurando e expurgando “os inaptos”, “os desinteressados”, “os incapazes”, “os simplórios”... lançando mão de uma indisfarçável e inesgotável fieira de indelévels e desumanizantes estereótipos e preconceitos.

Como ilustra, de modo contundente, mas realista, Vasconcellos, ao discorrer sobre a nem sempre bem equacionada relação estabelecida entre os professores e as suas turmas:

Tem-se, portanto, um quadro dramático: de um lado, o professor cheio de boas intenções, mas mal preparado e com uma proposta equivocada, de outro lado, o conjunto dos alunos que não tem consciência do que estão fazendo ali e não percebem o sentido daquilo que está acontecendo... o professor se vê desorientado diante de uma turma que rejeita aquilo que tem a oferecer. Reflete então: o erro não está nele; logo o erro só pode estar nos alunos – que são desinteressados, sem base, dispersos, indisciplinados, cada vez mais mal educados, irresponsáveis, etc. Se é assim, o que pode fazer para conseguir superar a rejeição e ter clima para desenvolver o trabalho? Neste difícil momento redescobre o recurso à coerção da nota! Passa a usar a avaliação para garantir autoridade. (2008, p.44)

Convém esclarecer que, com relação à situação de avaliação que está sendo configurada e relatada, a mesma não pode ser completamente generalizada. Embora se mostre ainda bastante dissiminada, este tipo de conduta à frente da ação avaliativa é de fato expressão e representação de um padrão educacional preso as amarras da perspectiva liberal-conservadora (LUCKESI, 2002, p. 29), que fincada em nosso país, desde o passado, proliferou-se e estendeu-se em acompanhamento e em resposta à significativa expansão e oficialização das modernas (porém, sempre seletivas e elitizadas) redes de ensino.

Na verdade, a vertente aludida tem sido revigorada com os seguintes aportes e contribuições de outras tendências e correntes integradas ou agregadas ao pensamento e à prática, sócio-educacionais (SAVIANI, 1991, p.19). Inclusive, as de elaboração ou divulgação mais recente, mas com igual ou assemelhado tom autoritário e espírito (ou ranço) conservador, como pode ser exemplificado com aquelas que se projetam e prosperam à época do chamado tecnicismo pedagógico (o qual se difunde e ganha importante repercussão no transcurso dos anos 60 e 70, do século precedente).

Essas teorias (já referidas no corpo desse trabalho de pesquisa), no seu auge, contaminam, em grande parte, o ambiente educativo, afetando também as políticas públicas de ensino, a produção e a difusão de legislação educacional, bem como orientando inúmeros programas e projetos que nesse momento acercam e afetam os sistemas de ensino e as redes escolares. Há que se assinalar ainda que as suas manifestações apresentam inusitado fôlego histórico e surpreendente poder de sobrevida, uma vez que se encontram ainda infiltradas e ramificadas em nossas estruturas e organismos educacionais, locais e nacionais.

Frise-se, ainda uma vez, para o bem e para o mal, que, em princípio, o problema não reside no tipo ou modalidade de estratagema numérico ou código cifrado (ou equivalentes) que vem infestando, de ponta a ponta, os vários níveis da educação e do ensino (desde as notinhas mal disfarçadas de estrelinhas ou medalhinhas, na educação infantil e pré-escolar até os refinados e exigentes patamares do pós-graduação, com os seus indicadores alfanuméricos pretendendo denotar direto e preciso parâmetro de qualidade do curso ou área da produção acadêmica). A questão está, sobretudo, no fato dessa forma particular de simbolização se fazer passar por aquilo que ela não é, criando e insuflando aparência de pura determinação de neutralidade e objetividade, critérios que passa a arvorar sobre si mesma, os seus procedimentos e os seus produtos.

Não se denega aqui, diga-se, a essencial, insubstituível e valiosíssima contribuição, nesse campo, dos diversos níveis de ensino, mas, em especial, a forma fetichista de representar os seus processos e os seus resultados. Estimula-se, sob a capa da imparcialidade, um indisfarçável espírito de competitividade entre as partes “aferidas” e avaliadas, quer se tratem de alunos e educandos, quer se tratem de escolas, cursos, programas de ensino e pesquisa, etc. Competição tal que, mormente nas últimas décadas, vem sendo instada a cumprir papel de promover melhorias e aperfeiçoamentos, sendo, portanto, focada como valor positivo não apenas para o plano das relações materiais e econômicas, como, também, para as relações que gravitam na esfera da vida ideológica e cultural.

Retomemos a questão avaliativa e, para tanto, as indicações de Vasconcellos no que diz respeito à natureza procedimental e ao instrumentalismo dos registros cifrados e numéricos empregados à larga e como supostos crivos de certeza e qualidade. Nesse plano, citem-se os recantos fechados das salas de aula,

onde se desenrolam as emblemáticas relações entre professores e alunos, pondo em jogo a (esta sim) primordial relação de ensino e aprendizagem.

Para este autor, quanto ao seu crítico convencimento sobre o deslocamento causal e o uso coercitivo dos valores cifrados veiculados pela figura da nota:

Ao invés de ir fundo no problema (relação escola – sociedade, processo de construção do conhecimento), toma o caminho que lhe parece mais fácil e eficaz: a ameaça da nota. Vai tentar reprimir as consequências sem tocar nas causas... Na verdade, não elimina o problema, apenas o sufoca. O professor acha que exigindo nota, ameaçando com a nota; vai levar o aluno a se interessar, a se envolver mais com as aulas. O argumento de que a avaliação serve para “motivar” o aluno precisa ser bem analisado. De um lado a avaliação pode ter um sentido positivo, na medida que o aluno tem a oportunidade de ver seu crescimento e assim se animar a continuar. Por outro lado, achar que o aluno vai estudar para não ir mal – como de fato acontece – significa uma distorção no sentido da avaliação, já que há uma predominância do medo, o que não é formativo. (2008, p. 44 – 45).

Para além da sua utilização periódica e rotineira nas tarefas em sala de aula e educacionais as notas vêm manifestando outros sentidos e servindo a novos desígnios classificadores. Assim é que esses marcadores numéricos e a sua simbologia equivalente, desde há muito não se restringem às suas ações mais habituais, seja como instrumento de “medição” do rendimento do educando e controle contábil dos fluxos dos períodos, séries e etapas escolares ou, então, como ferramenta de definição dos postos e colocações ocupados por estudantes, estabelecimentos e organismos escolares, como subproduto da aplicação dos exames e outros aparatos ligados à avaliação institucional. De fato, as notas e os seus indicadores correspondentes têm, em variadas situações, extrapolado o seu significado mais restrito, bem como ultrapassado as suas condições de berço e de origem, pelo menos na área educativa, passando a frequentar e, também, e com certa assiduidade, o círculo dos empreendimentos geralmente denominados de extraclasse ou extracurriculares.

Tomemos um exemplo bastante atual. Em reportagem veiculada recentemente pelo jornal Folha de São Paulo, sob o título de “Escolas excluem alunos de passeio cultural – sem vagas suficientes, professores e diretores da rede estadual têm de selecionar quem visita museus e exposições”, relata-se a situação de unidades escolares nas quais as programações de atividades de visitas à instituições e eventos externos são realizadas de modo a não incluir a totalidade dos alunos das turmas ou séries do estabelecimento em questão.

De acordo com o texto da reportagem referida:

Com o número de vagas em passeios insuficiente para atender a todos os alunos, professores e diretores de escolas estaduais de São Paulo se veem obrigados a excluir parte dos estudantes de visitas a museus e exposições... Os escolhidos geralmente são os que recebem as melhores notas ou tem bom comportamento. Segundo os professores, isso ocorre porque a Secretaria costuma ofertar só um ônibus para uma determinada série de uma escola (Folha de São Paulo, 21/11/2012, C1).

É lógico que a questão em destaque é muito controvertida, aliás como ressalta a própria matéria jornalística, tanto no sentido de envolver, ainda que indireta e difusamente, o critério (ou ressonâncias dele) da meritocracia, como também no que diz respeito à pertinência e à importância desse tipo de atividade extracurricular. Como se sabe essa forma de programação empreendida pelas escolas e, muitas vezes, estimulada ou patrocinada pelos organismos de administração e coordenação das redes de ensino, provoca reações não consensuais e divergentes entre os educadores. Indaga-se, no seio das comunidades educativas, conforme a citada reportagem: “se vale perder um dia da aula, se o passeio tem utilidade pedagógica, o que será feito com quem não participar” (Folha de São Paulo, 21/11/2012, C1).

A bem da verdade está devidamente explicitada, na mesma matéria, a informação de que tal ocorrência não conta com a anuência dos órgãos dirigentes do ensino, para os quais, de acordo com o regimento definido para tais ocasiões: “As escolas devem encaminhar todos os alunos de uma classe de aula, sem distinção dos seus aproveitamentos individual” (Folha de São Paulo, 21/11/2012, C1).

Entretanto, parece que isso não vem a ocorrer, pelo menos inteiramente, segundo a mesma fonte de informações. Assim, o regulamento orientador das visitas determina que “não é permitida a seleção de alunos de classes diferentes... Mas, na prática, isso não acontece. Nas últimas cinco semanas, a Folha conversou com dezenas de professores de escolas estaduais de 14 cidades, que relataram ser comum alunos de uma mesma sala serem preteridos no passeio” (Folha de São Paulo, 21/11/2012, C1).

Independentemente das eventuais controvérsias, seja no aspecto conceitual e pedagógico do aludido tema, seja no terreno da viabilização material dessa ação de contato escolar com outras agências sociais, o caso em questão, ainda que

possa ser considerado como de menor expressão educativa, agrega-se e contribui para conferir integridade à compreensão (já antes afirmada) de que sob as mais diversas circunstâncias não se completou, em nosso país, a tarefa crucial e insofismável de propiciar educação com qualidade efetiva e em quantidade para todos, sem qualquer sonido ou elemento de constrangimento ou expediente classificatório (cifrado ou não) para fins de legitimação, endosso ou acobertamento de posturas ou ações que visem fracionar e excluir.

E já que nos encontramos no meio desse íngreme caminho, vou me referir, também, aos problemas decorrentes da elaboração e divulgação dos resultados do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), o qual, como vem sendo ampla e seguidamente informado, vem ocupando e cumprindo múltiplos papéis, embora originariamente tenha sido organizado para fins de avaliação dos alunos que se encontram nas etapas de finalização e conclusão do ensino médio.

Na verdade, apesar das proclamações oficiais em sentido contrário, esse exame já nasceu entrecortado por certa ambivalência. Embora destinado a desempenhar função explicitamente avaliativa, a sua retumbante fundação mal encobria o intento de aprumar-se e converter-se na figura gigantesca e espetacular de um (ou do) vestibular nacionalmente integrado e unificado. Espécie de delírio ou sonho grandiloquente freado, recalcado e irrealizado no seu nascedouro, vislumbra, agora e por fim, a possibilidade real de concretização dos seus imoderados intentos iniciais, embora por traçados mais táticos, comedidos e parcelados.

Configurando o seu formato unificador progressiva e paulatinamente, esse festejado exame tem apresentado seguidos percalços de ordem operacional (tal como demonstra a estrepitosa repercussão na mídia nacional). Tem sido também crescentes, embora ainda tímidos e insuficientes, os debates que objetivam por em questão não só o seu gigantismo, mas, sobretudo, a real significação das suas premissas e dos seus fundamentos. Assim é que é pertinente interrogar a respeito da natureza e dos conteúdos das políticas públicas de educação que ao invés de se voltarem com vigor e contundência à efetiva ampliação, articulação e democratização dos vários níveis e etapas de ensino (inclusa, obviamente, a educação superior), assegurando acesso, permanência e qualidade pedagógica e acadêmica, desconversam e dissimulam, fugindo dessa embaraçosa e difícil temática e pondo o foco principalmente (ou tão-somente), na reformulação e no reaparelhamento das estreitas, afuniladas e retraídas portas de entrada das

instituições escolares (vide casos representados pelas dificuldades de acesso às carreiras providas pela educação superior e, mais ainda, os seletíssimos agrupamentos que compõem os cursos e programas de estudos pós-graduados).

Nesse quadro, pautado pela divulgação dos resultados e de veiculação dos indicadores numéricos relacionados aos graus atingidos por estabelecimentos de ensino e apresentados como representativos das *performances* dos seus alunos, inscritos no exame prescrito e convocados para atender a essa finalidade (de acordo com os particulares parâmetros e as específicas metodologias que são recortados e utilizados nessas sistemáticas de provas e exames), desabrocham e pululam, as listagens com espíritos hierarquizantes e formatos de *ranking*.

Apesar dos desmentidos governamentais, tentando fazer crer que esse não é o seu propósito, o fato é que, dada a forma assumida pelo exame e o modo adotado para a exposição dos seus resultados, passa-se com assaz facilidade (senão por automatismo) para o plano da utilização e da exploração (abusiva, afirme-se) publicitária desse fenômeno chamado de *ranking*, e tão apreciado e sorvido pelos sedentos agentes do mercado. Há que se registrar também as denúncias que dão conta do hipotético emprego de diferentes meios para efeito de obtenção de melhores resultados e, conseqüentemente, ocupação das posições mais elevadas nos quadros de enfileiramento das colocações alcançadas (pelos estabelecimentos de ensino, pelo setor privado, no rol das escolas públicas, pelas redes estaduais, etc., etc., etc.).

Nesse sentido, relatam-se, também, supostos casos (aparentemente não devidamente comprovados) de recrutamento ou premiação dos considerados “melhores alunos” para que realizem as suas provas em um dado estabelecimento ou situações de escolas que teriam composto turmas “especiais” integradas apenas pelos alunos de “melhor desempenho”, com o intuito de representar essa determinada escola, objetivando sempre a melhoria das *performances* dessas unidades escolares no quadro da educação (ou de mercado?).

Vejamos o que a imprensa nacional notícia a esse respeito. Segundo reportagem do jornal Folha de São Paulo sobre os dados do ENEM e os seus desdobramentos, intitulada “Escolas top selecionam melhores alunos: Colégios que criaram unidades apenas com estudantes selecionados aparecem no topo do *ranking*” (Folha de São Paulo, 23/11/2012):

A lista de melhores colégios no ENEM 2011 possui escolas privadas que criaram unidades apenas com os melhores alunos. E muitas só surgiram depois que o MEC passou a divulgar as notas. Educadores dizem que os colégios tem criado artifícios, a análise fica prejudicada, já que os melhores colégios não estão disponíveis a qualquer aluno (Folha de São Paulo, 23/11/2012, Cotidiano 1 C7).

Essa afirmação pode ser ilustrada pela clarividente compreensão contida nessa matéria jornalística sobre o assunto da seleção dos estudantes para a composição de classes de alunos específicas. Segundo a mesma:

Quem faz isso (criar unidades para bons estudantes) não está preocupado em construir uma escola, que precisa contar com todos os perfis de alunos. Eles querem fazer um *ranking* mercadológico, então criam isso para dizer 'Olha, fomos bem' (Folha de S. Paulo, 23 de novembro de 2012, Cotidiano 1, C7).

Como se sabe, este exame vem sendo associado a um número cada vez maior de instituições de educação superior, pública e privadas, que empregam os valores cifrados obtidos pelos alunos na forma de nota do respectivo vestibular. De acordo com a sua atual normatização o ENEM pode ser aplicado de três distintas maneiras: no formato da primeira etapa do vestibular; como única etapa e, portanto, em substituição do antigo vestibular organizado ou patrocinado por cada instituição em particular ou como modo de preenchimento das vagas remanescentes.

Em conformidade com Sabbag Zainko, a respeito da oportunidade de adoção deste exame: “A implementação do ENEM foi muito rápida e pouco discutida, o que gerou vários problemas. Algumas correções foram feitas, mas, por enquanto o ENEM ainda deixa a desejar”. (Gazeta do Povo, 30/10/2012, Vida e Cidadania, p.16).

A minha intenção, ao fazer referências à essa situação representada pelo ENEM, e, também, àquela ocorrência configurada pela escolha dos alunos para os quais serão reservados os eventuais direitos para integrarem as comitativas escolares que participarão das visitas ou ações extracurriculares (isso independentemente da qualidade do benefício usufruído), não é a de tratar dos casos mencionados em si mesmos, aprofundando a análises dos seus nexos e do seu conjunto dos seus significados particulares. Afirme-se o óbvio de que são temas bastante distintos quando tomados apenas nos seus contornos e limites próprios.

Na verdade, antes disso, as situações referidas estão, de algum modo, ligadas por sua articulação com o atual estado de coisas no campo da avaliação educacional. E é isso que importa, aqui e agora, ao me deter em um certo nível de

exame desses casos. A pretensão é a de ressaltar a natureza problemática e não equacional do presente panorama avaliativo, dado o seu feitiço categorizante e classificatório e tendo em vista o seu sentido último de procedimento destinado a selecionar para excluir, não cultivando, a não ser como retórica ou exceção, o ideal (utópico? visionário? irrealizável, pedagógica e socialmente? pouco importa) de uma educação a ser constituída como prerrogativa universal, ainda que como horizonte a ser buscado remotamente, mas que cumpra o papel de orientar crítica e reflexivamente o olhar e as ações dirigidas à história que se move sob os nossos pés e entretêm nossos projetos e pensamentos.

Em referência ao processo retratado pelo ENEM, Colello destaca os pontos que considera virtuosos nas ações na área da avaliação escolar. Assim, afirma que:

As iniciativas de avaliação escolar parecem legítimas pela possibilidade de subsidiar um balanço sobre o trabalho desenvolvido, o que permite vislumbrar fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, rever o projeto pedagógico e estabelecer prioridades para o replanejamento da vida escolar. (Folha de São Paulo, 23/11/2012, Cotidiano 1 C5).

Em consonância com a ótica dessa autora há, desse modo, aspectos positivos que devem ser ressaltados nas considerações que podem ser tecidas sobre os objetivos explícitos do ENEM. Entre outros aspectos, esse exame pode propiciar que as instituições escolares se avaliem e autoavaliem à luz do cenário educacional instalado no país (e, também, nas regiões, nos Estados, nos Municípios...), levando-as, em tese, ao aperfeiçoamento dos seus fins e meios e à melhoria das suas atividades educativas. Além de que o importante conjunto de informações disponibilizado iluminaria as relações entre os agentes de ensino, público e privado, e a sociedade civil, aumentando, é claro, o grau de “transparência” indispensável para o acompanhamento de um quanto ao outro.

Porém, de acordo com a análise de Colello, esse particular contexto avaliativo, malgrado seus positivos intentos, desdobra-se, de fato, em problemas. Na formulação apresentada pela própria autora:

Se a intenção avaliativa é o princípio louvável, os usos que se fazem dos resultados do ENEM pelo *ranking* das escolas, podem entretanto comprometer seus propósitos, prestando um desserviço à sociedade. Isso porque, na prática, o ENEM acaba funcionando como um critério único e reducionista de avaliação, que não faz justiça à complexidade dos fatores envolvidos no processo educacional. (Folha de São Paulo, 23/11/2012, Cotidiano 1 C5).

Segundo a análise que está aqui sendo procedida, há alguns aspectos que são particularidades ou, então, que são efeitos decorrentes desse tipo de exame que o fragilizam e o comprometem como instrumento e prática avaliativa.

Assim é que conforme Colello (2012), não é de todo aceitável que instituições escolares marcadamente diferentes no tocante à sua inserção social, às condições materiais, humanas e pedagógicas dos seus fundamentos, às características sociais e educacionais dos seus alunos, entre outros aspectos, venham a ser confrontadas e comparadas entre si, na mesma medida em que terão toda a inegável complexidade do seu trabalho (humano, social e educacional) submetidas e reduzidas a uma ação avaliativa traduzida por exame único e irrecorrível.

Ainda em consonância com Colello (2012), esse ferramental avaliativo corre o risco de reinterar e fortalecer uma perspectiva educativa que, por estar focada na transmissão dos conteúdos do ensino, em uma instrumentalidade de perfil cognitivista, secundariza ou deixa de lado o pleno exercício da crítica e da reflexão e, por isso mesmo, relativiza a esfera essencial da “formação de valores”, de resto composta por “aspectos pouco mensuráveis”.

Convém lembrar e reafirmar, também, do fato de que esse formato avaliativo vem servindo efetivamente ao reforço das ações propagandistas e mercadológicas, por sinal de amplo agrado e forte utilidade para o setor do ensino privado, estimulando a confecção de classificações com o claro intuito de produção de um *ranking* de escolas e de encaixando “como uma luva” nessa inconveniente e perniciosa mistura entre um projeto de natureza humanística e pedagógica e as fetichistas e coisificadoras relações de cunho mercantil, próprias e inseparáveis dos processos de acumulação e expansão do capital.

Mais uma vez resgato à fértil elaboração de Colello (2002), na sua ácida crítica aos fatores desencadeadores de relações de competição entre as escolas particulares, levando à instauração e consolidação de um verdadeiro “mercado educacional”.

Para essa autora:

[O ENEM é] Uma busca que acaba por inverter o sentido da avaliação, já que o ENEM deixa de ser o balanço do processo pedagógico e passa a reger o próprio funcionamento das escolas, muitas delas movidas pelo treinamento para o exame.

No limite, o ENEM é até motivo para criação de “escolas-vitrine”, com alunos selecionados para garantir o cobiçado e lucrativo topo da lista. Quando os fins justificam os meios, o projeto de formação humana de cada escola corre o risco de perder a identidade, porque torna-se refém da própria avaliação. Uma educação elitista na contramão dos princípios democráticos. (Folha de São Paulo, 23/11/2012 Cotidiano 1 C5).

Pretendo ainda tratar de mais uma situação vinculada a essa temática do emprego dos símbolos cifrados, das notificações numéricas ou simplesmente notas escolares, como vêm comumente, sendo chamados. Trata-se dos valores quantitativos que compõem as escalas convencionadas e acordadas pelos estabelecimentos e/ou sistemas de ensino (0/10, 0/100, 0/20, 0/7 etc.). Valores tais que são relacionados e atribuídos às *performances* individuais ou grupais dos educandos ou, então, a um suposto desempenho manifestado por unidades ou conjunto de unidades escolares segundo um programa ou padrão com critérios e quesitos pré-fixados.

Completo assim uma breve e pequena trilogia de questionamentos e reflexões a respeito desse aparentemente todo poderoso indicador de produtos confeccionados e elaborados, mais ou menos livre ou padronizadamente ou quanto a resultados que são atingidos à luz de tabelas ou ordenamentos prévios. Tem-se, pois, um limitado resumo de exemplificações empíricas, extraídas de casos bastante distintos no tocante à utilização de nota escolar ou notação acadêmica (e elementos assemelhados e suas ramificações), sempre tomando como fonte de informações as matérias veiculadas pela imprensa diária.

Compôs-se, desse modo, uma amostragem que apesar de ser inteiramente aleatória e abreviadíssima, pode, no entanto, se constituir (assim espero) num primeiro indicador (apenas para os nossos modestos propósitos) do extraordinário alcance logrado por essa falível figura “educacional”, mas que tanto peso tende a demonstrar e a exercer sobre as ações e as destinações dos exercícios escolares e acadêmicos, curriculares ou extracurriculares. Arremate-se esta sintética apreciação com o epíteto de que, salvo honrosas exceções, essas referidas intervenções costumam ser separadoras, classificatórias e hierarquizadoras.

Dão-se, assim, ao sabor do mais completo e puro arbítrio, dada a baixíssima ou inexistente possibilidade de participação gestonária e produtiva (ou então de reação ou não aceitação dos valores e respectivos critérios e padrões relacionais ou subjacentes à programação em curso) dos partícipes do processo como um todo.

Lembre-mos a respeito desse mesmo processo o quão é recusado ou amaldiçoado o mecanismo de sentido e de instância recursal no contexto das múltiplas e disseminadas atividades avaliativas que invadiram as várias esferas do trabalho educativo, em âmbito local, regional ou estatal. Tratar-se-ia, em tese, ao menos, de um importante aspecto de atenuação das excessivas e, às vezes, exorbitantes margens de autoritarismo agregadas às decisões e às práticas mais “tradicionais” (e ainda hegemônicas) adotadas e prevalentes no (controverso e avesso ao debate democrático) universo da avaliação educacional.

Feitas estas observações passo a tecer considerações sobre a terceira situação empírica a ser tomada como objeto de análise no que diz respeito ao assunto que vem sendo aqui pautado, a saber, a aplicação da nota em distintos níveis e áreas do campo educacional.

Neste momento debruçar-me-ei, rápida e apressadamente, sobre outra matéria de reportagem, do mesmo jornal diário, Folha de São Paulo, que data de 29/11/2012, que traz o título “MEC muda as regras para calcular nota de cursos universitários: Peso de professor doutor cai e valor pra mestrado e dedicação integral aumenta”.

Em consonância com a informação apresentada pelo texto jornalístico e tela:

O Ministério da Educação decidiu alterar o cálculo da nota dos cursos de ensino superior. O quesito professor com doutorado perdeu peso, enquanto aumentou o valor para docente com mestrado e com dedicação integral. Chamada de CPC (conceito preliminar de cursos), a nota é usada para fiscalizar os cursos superiores. Os que ficam com nota 1 ou 2 (numa escala até 5 são inspecionados e podem até fechar (Folha de São Paulo, 29/11/2012, Cotidiano, C8).

Como é perceptível e dedutível já na primeira leitura da dita reportagem, a nota, distribuída em graduação classificatória de 1 a 5, tem a finalidade precípua de separar e demarcar as diferentes categorias de qualificação por meio das quais se distribuem, como resultado de aferição avaliativa, o conjunto dos cursos oficiais que compõem o nível da chamada educação superior, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96). Manifesta-se também com a devida clareza o fato de que esse determinado padrão cifrado está sofrendo alterações, sob a ação e a tutela do órgão ministerial da área da educação responsável pelo acompanhamento e administração geral dos cursos de ensino superior brasileiros.

Em face das (sucintas) informações fornecidas pode-se acreditar que há, sem sombra de dúvidas, uma pequena listagem de positivities incorporadas em tal situação, que não podem ser ignoradas e devem ser ressaltadas.

Em primeiro lugar, destaque-se a preocupação por parte deste organismo estatal quanto ao acompanhamento avaliativo dos cursos que integram a rede institucional de educação superior, respondendo (e é preciso que o faça bem, isto é, rigorosa e competentemente), portanto, pelo atendimento com qualidade da importante e crescente demanda dos jovens e adultos que têm essa destinação educacional, em nosso país. E que é, ainda, como se sabe, precária e insuficiente, em face das exigências e necessidades impostas pela estruturação e complexificação das modernas sociedades da atualidade e em vista do quadro já alcançado e passível de ser observado em outros países, mesmo quando se tratem das nações que integram o continente latino americano.

De qualquer modo, é claro que deve haver avaliação do conjunto das instituições de educação superior, nas quais se promove (ou se deve promover) metódica e indissociavelmente, o ensino, a pesquisa e a extensão, requerendo a instalação de um processo de acompanhamento e controle positivo que deve dar conta do zeloso cumprimento das suas finalidades históricas e constitucionais e da cuidadosa execução dos seus objetivos e metas, que resultam do seu insubstituível papel social.

É certo, também, que se constituem como marcas positivas a delimitação e a elaboração de princípios, critérios e indicadores (quantitativos e qualitativos) que referenciem e orientem o desenvolvimento e a aplicação dos meios e dos recursos avaliativos de modo a viabilizar o êxito desses empreendimentos, levando à harmonização das suas etapas, tarefas e eventos, ocasionando a real integração e o efetivo envolvimento de todos os contingentes de partícipes e sujeitos, e oportunizando uma autêntica e democrática publicização dos dados, relatos e análises provindos dos seus processos e dos seus produtos. Aliás, publicidade esta que deve se dar, com igual ênfase, no plano interno e do convívio dos seus múltiplos agentes, e no plano externo, como prestação de contas à comunidade local e à sociedade em geral, que, ao fim e ao cabo, são as verdadeiras responsáveis pela manutenção e sustentação dessas indispensáveis, mas onerosas instituições, encarregadas tanto da produção quanto da divulgação do saber historicamente acumulado e socialmente relevante, ainda que não as façam de maneira exclusiva.

De acordo ainda com a mesma matéria jornalística citada, as modificações introduzidas na forma de regulação e prescrição da nota referida à avaliação dos cursos de educação superior, no país, acabaram por gerar certas polêmicas e algumas controvérsias.

Não convém olvidar a circunstância de que se trata de um universo bastante diversificado e heterodoxo, compreendendo e reunindo, entre outras coisas, desde as pequenas instituições isoladas até os grandes complexos acadêmicos, representados pelas tradicionais universidades. Agrupando e agregando o proeminente e altamente produtivo (e, às vezes, produtivista) setor das instituições públicas e também o heterogêneo setor privado, que acolhe desde organismos filantrópicos e comunitários (ressalvadas as situações revestidas de aparências enganosas e que ludibriam os comuns dos mortais e os responsáveis pelas autorizações e reconhecimentos) até os exemplos daqueles estabelecimentos que malgrado o invólucro educacional, aspiram e vivem as relações mercantis e perseguem obcecada e denodadamente o lucro fácil e farto.

Assim é que, segundo a reportagem mencionada, as alterações promovidas provocaram reações distintas e dissonantes: “A diminuição do peso para doutores era um pedido das instituições privadas, que afirmam ser difícil contratar professores tão qualificados em alguma áreas do conhecimento ou regiões do país”. (Folha de São Paulo, 29/11/2012, Cotidiano, C8).

A mesma questão pode ser percebida e aprendida de um outro ângulo. Senão vejamos:

Profissionais com doutorado tendem também a ganhar mais e serem mais qualificados para fazerem pesquisas.
Na avaliação de educadores, houve afrouxamento nas exigências de qualidade [...] (Folha de São Paulo, 29/11/2012, Cotidiano, C8).

Ou, então, tomada como expressão de reorganização e do realinhamento dos fatores e variáveis abrangidos na fórmula avaliativa ora analisada:

O Ministério da Educação, diz que o momento é o de induzir melhorias em outros aspectos das instituições.
Com a nova fórmula, a proporção de professores com doutorado caíra de 20% para 15% da nota. Os cinco pontos serão distribuídos entre os quesitos docentes mestres e com dedicação integral.
Também haverá aumento de peso para a existência de projeto pedagógico e a qualidade da infraestrutura. (Folha de São Paulo, 29/11/2012, Cotidiano, C8).

Marcadas, esquematicamente, as posições em presença (as mais visíveis), é pertinente ponderar que delinea-se aí (no plano mais explícito) um embate a ser considerado como parte do jogo (correlação) das forças que se relacionam e se contrapõem em sociedades que correspondem a essa que se encontra subjacente e que se moldam no curso do processo de expansão capitalista, tal como o que aqui se dá.

É bem pouco provável que o real objeto das disputas encetadas diga respeito tão somente aos dados e aos números enunciados como parte da temática geradora da matéria do jornal e, conseqüentemente, às diminutas mudanças indicadas e aos parcos e quase não significativos deslocamentos das variáveis que serão reconsideradas, recompostas e reagrupadas. Trata-se, provavelmente, de equação fortemente ligada à quantidade e à qualidade de doutores e mestres que são formados e originados das condições concretas (e limitantes) que correspondem aos atuais processos de formação de docentes e pesquisadores. E, também, (porque não?) dos valores relativos aos “projetos pedagógicos”, fundamentais que são quando dotados de adequada consistência teórico-metodológica e marcados pela qualidade das reflexões e das ações por ele estimuladas e sugeridas. E talvez refira-se, ainda à necessária boa condição dos elementos que integram a infraestrutura, requerendo funcionalidade, conforto, acessibilidade, etc. É possível que, tratados em profundidade os elementos considerados, nos encontraríamos em situação mais próxima da desejável, dadas as aspirações consentâneas com atualidade.

Para entanto, é preciso assegurar uma mais abrangente oferta de vagas e garantir um amplo processo de acesso aos meios universitários por parte do conjunto da população jovem e adulta, mediante a instalação, ampliação e aperfeiçoamento dos mecanismos de natureza democrática, abordando e incluindo toda diversidade própria da população brasileira. Paradoxal e curiosamente, a reportagem posta aqui em relevo não tece um só comentário e não menciona uma única palavra a respeito dessa crucial questão da efetiva e real democratização da vida universitária em nossa nação, e, portanto, no tocante à produção da ciência, à elaboração da cultura erudita, à sistematização do saber metódico, à transmissão dos conhecimentos histórica e socialmente significativos, etc., etc., etc.

Conclua-se aqui que o que está sob foco e debate, gerando divergências, é muito mais do que o sistema de notas, pesos e quantificações. Ainda que possam vir

a cumprir um dado (e limitado) papel nesse cenário descrito, esses símbolos apresentam o sério risco de se constituírem, inconscientemente ou não em espécie de camuflagem dos aspectos que conferem (e dão sustentação) substancialidade à complexa e contraditória estrutura na qual se assenta toda organização da educação superior brasileira. Entre, de um lado, a elaboração e a definição de um “projeto político pedagógico”, pautado pela qualidade do seu conteúdo e pela democratização dos seus meios e recursos e, de outro lado, essa espécie de jogo das cadeiras entre as notas e percentuais atribuídos a cada quesito (são dois para cá e dois para lá, quinze para cá e dez para lá...) é preciso ter o discernimento necessário e indispensável a respeito de qual é a relação causal e precedente e qual é a expressão derivada e, eventualmente, até residual. Parece que assim será possível eliminar ou, ao menos, atenuar esse comprometido e, também, enfadonho jogo de números (nada ou pouco aleatório).

Até aqui, em texto que pode e deve ser considerado como sucinto e com forte sentido indicativo, tratamos do perfil da avaliação educacional escolar, referindo-o ao contexto característico do desenvolvimento dessa temática teórico-prático tal como vem ocorrendo nas ultimas décadas, em nosso país. Pretendo, ainda, dar seguimento a esse conjunto de considerações empreendendo um maior detalhamento de alguns aspectos da ação avaliativa que foram, por enquanto, apenas mencionados e, quando muito, genericamente enunciados.

O sentido é o de explorar (espero que com maior nitidez e alguma clareza) o polo mais negativo e problemático dessa fundamental questão que interage no âmbito do contemporâneo processo educacional brasileiro. Mas a perspectiva que preside e articula todo o desenrolar do exame crítico dessa atividade educativa só pode ser a da radical ultrapassagem dos obstáculos, cerceamentos e dificuldades ora instalados e plenamente vigentes, visando, nos estreitos limites do quadro social e educacional subjacente, contribuir mínima e reflexivamente para a superação não somente das consequências que se manifestam e proliferam por toda a tessitura pedagógica, mas das estruturas e relações que vêm provocando reiterada e desenfreadamente essas formas avaliativas, até o momento, impertinente e acintosamente triunfante.

Além das várias considerações formuladas e assentadas previamente, é indispensável considerar que o “formato” avaliativo restritivo que ora vigora (de índole fortemente autoritária, com natureza essencialmente seletiva e classificatória

e recoberto de um envoltório tecnicista e conservador, entre outras coisas...) umas vez regulamentado e institucionalizado (tal como ora se apresenta), impõe-se como elemento de vínculo e ligação na composição e no desenvolvimento do fluxo e dinâmica do ensino.

Assim é que a carreira escolar tem a sua integralidade (integridade) abalada e afetada no que diz respeito à sua sequência e continuidade, a qual é, reiterada e recorrentemente, interrompida e recortada, no seu desenrolar, pelos diferentes e subsequentes níveis, fases e ciclos que caracterizam o fracionário e hierarquizado padrão educacional ainda hoje estabelecido e hegemônico, resultando em processo e estrutura que se constituem de maneira não inteiramente unitária, equilibrada e harmoniosa.

Essa situação indicada pode ser muito bem exemplificada pelo denominado (e ainda dominante) ensino seriado (parcelado? fatiado? por pedaços?), o qual tem as suas etapas e “partes” (séries, semestres, trimestres, bimestres e que tais) como regra, (e não como elemento residual), interrompidas e separadas entre si. E, não bastando, seus blocos (compartimentos?) são intercalados por momentos ou períodos (“semanas”, “jornadas”, “épocas”, “tempo”) especialmente destinados e reservados à aplicação dos procedimentos e instrumentos avaliativos (mormente, os tradicionalíssimos exames e provas).

Esses estreitos, restritos e conservadores recursos, que evocam e (re)consagram (séculos e décadas depois) a chamada “pedagogia do exame ou tradicional”, tem os seus resultados e produtos convertidos e transmutados em valores cifrados (ou menções igualmente classificatórias e categorizantes), que, por sua vez, comporão as “médias” ou resultados parciais e finais, que serão transcritos, lavrados e firmados nos registros institucionais, definitivos e indelévels, para fins de continuidade (ou interrupção) e prosseguimento (ou retenção e reprovação) da caminhada escolar (lamentavelmente, não para todos, indistintamente) e com fortes repercussões na vida educacional e sonoros e persistentes ecos na vida social.

Na verdade, conforma-se, nesses casos, uma rota educacional e escolar repleta de empecilhos e tendencialmente interrompível pelos sucessivos bloqueios que, de alguma forma, com maior ou menor intensidade, podem se interpor à dinâmica do livre e eficaz andamento do processo de ensino e aprendizagem. E, por consequência vir a travar e a dificultar a realização deste fundamental processo e a

limitar e a restringir à indispensável apropriação do saber socialmente necessário e metodicamente elaborado e sistematizado, com qualidade, para e por todos.

Assim, não parece ser inconveniente ou exagerado afirmar que, somado a outros fatores, esse “modelo avaliativo” intervém, fatídica e decisivamente, nas possibilidades de maior ou menor êxito (e fracasso, como contrapartida) no que diz respeito à conquista e ao desfrute dos bens reais, materiais e imateriais, proporcionados, diretamente, pelas instituições de ensino e, indiretamente, pelos serviços públicos e privados ofertados pelo Estado e disponibilizados pela sociedade civil. Essas prescrições, todas, provindas ou associadas às presentes funções cumpridas pelos meios avaliativos, acabam, com maior ou menor intensidade, por regular e, por conseguinte, definir e mediar o avanço (ou a estagnação e, inclusive, o retrocesso), seja pelo chamado “mérito” ou pela “disciplina”, ou seja, ainda, pela ideia da “autodeterminação” (isso para mencionar certos critérios usuais e familiares a esse dado padrão), nas series, etapas e fases percorridas pelos alunos no curso dos períodos letivos e no contexto das atuais carreiras escolares.

Assim, nas circunstâncias demarcadas, essas engrenagens avaliativas indicam e assinalam, em maior ou menor grau, os limites e, em contrapartida, as mais favoráveis possibilidades de obtenção de registros e de certificações, os quais são concebidos e tratados como se fossem verdadeiros “passaportes” para o exercício pleno (ou parcial e dosado) da cidadania e do bem estar social em geral.

Mais além, esses mecanismos de avaliação (sempre combinados a outros fatores dotados de natureza contígua ou assemelhada) tendem a estimular e a facilitar ou a atrapalhar e a cercear o acesso (sempre difícil e não para todos) aos patamares superiores e mais elevados da vida cultural e, desse modo à apropriação dos benefícios, dos direitos e das prerrogativas que lá estarão expostos e à disposição para que venham a ser consumidos, auferidos e/ou armazenados e acumulados. E, ao fim, poderão ser apoderados, usufruídos e utilizados por indivíduos, grupos e coletividades, ainda que em diferentes e desiguais proporções e escalas (pesadas e ponderadas, de acordo com essa ótica que ressalta e sobrepõe os critérios ligados às ideias de mérito e merecimento), considerando um rol de “categorias” supostamente derivadas dos atributos e dos dotes de cada pessoa, como, por exemplo, “o dom”, “o talento”, “a capacidade de empreender”, “a iniciativa”, “a determinação”, “a vontade”, etc.

Essa sequência de passos, regras e ritos simplificada e abstratamente ora descrita, apresenta-se ligada a “modelos”, critérios e normas que hierarquizam a atividade avaliativa e a vinculam a noções que circulam no âmbito dos circuitos pedagógicos, cujos conteúdos e meios se encontram contornados e enredados pelos valores próprios das concepções liberais e conservadoras (LUCKESI, 2002, p. 28-30), predominantes nos sistemas de ensino instalados e organizados desde o século passado em nosso país.

Tais noções, cingidas por valores pedagógica e socialmente comprometidos com as vigentes tendências educacionais, coligadas com o pensamento mais discriminatório e elitizado, vão adquirindo e manifestando no decurso da história moderna e recente, como se fossem as suas formas “naturais”, as fisionomias e as expressões características das instâncias “técnicas” e empresariais (leiam-se, pertinentes ao mercado e ao capital). São noções que vem se tornando, recorrentemente, parte quase inseparável dos atuais ideários e vocabulários educacionais, como, por exemplo, podem ser retratadas pelos termos: “competência”. “eficiência”, “desempenho”, “produtividade”, “méritos”, “distinção”, entre muitos outros do mesmo tipo e procedência.

Se esses processos avaliativos todos e os seus correspondentes padrões educativos e culturais são de fato verdadeiros e estão, de alguma maneira, em vigor no interior dos contemporâneos e viventes organismos educacionais, nas unidades e nos sistemas, pondo-se em andamento como elementos do presente percurso pedagógico (e é plausível que devamos responder positiva e afirmativamente), esses enviesados meios (processos, padrões, procedimentos, linguagens, etc.) não traduzem, porém, a totalidade do universo da avaliação educacional e escolar. Isto é, não recriam e não retratam de modo amplo, fidedigno e democrático o conjunto de concepções, representações, instrumentos e vivências que estão encrustados e amalgamados no interior das tarefas e ações avaliativas e educativas, tanto das institucionais como as que flanam pelo mundo social afora, manifestando-se, muitas vezes, de modo mais difuso e menos sistemático.

Dessa maneira, é pouco provável que as “qualificações” (ou hierarquizações, adjetivações, classificações, notações verbais, numéricas e pontuações, etc.) atribuídas e aplicadas, na forma de registros peremptórios e quase definitivos e irrevogáveis, aos “desempenhos” e as *performance* tidos e havidos como pura e exclusivamente individuais (e em certos casos, como qualidade própria e

intransferível de uma equipe ou um dado grupamento de indivíduos) não são, por si só, conclusivas ou suficientemente explicativas dos desiguais resultados individuais (ou grupais) obtidos e alcançados pelos educandos no decurso das suas carreiras escolares e acadêmicas.

Essa individualização, exorbitante e obcecada, dos procedimentos educativos e avaliativos e, por conseguinte, dos registros que são correspondentemente firmados e confirmados, marca e afeta decisivamente o atual cenário pedagógico, alastrando-se com facilidade pela estrutura de ensino e irradiando-se por todo o contexto escolar, dada a condição sócio-educacional subjacente.

Nessas circunstâncias, há o sério risco de se perder de vista que os indivíduos e os grupos que os organizam e os representam são expressões reais e efetivas das formas e relações materiais e espirituais histórica e socialmente constituídas, ainda que o sejam de forma concreta e singular. Assim é que não há indivíduo em si e por si mesmo, isto é, fora da relação constitucional que o mesmo trava com o outro em determinadas condições do devir histórico e social.

De fato, diversos e entranhados fatores encontram-se em jogo nessa atribulada e sempre inquietante questão da relação dos educandos e da avaliação educacional. Ou, na expressão de Luckesi (2002, p. 66): “São muitos os caracteres que a atual prática de avaliação do aluno na escola apresenta”.

Na descrição apresentada por este autor, em conformidade com as circunstâncias educacionais ora estabelecidas, “a avaliação da aprendizagem escolar” tem início tão logo transcorram as primeiras semanas das atividades escolares, acionada, via de regra para separar e demarcar as chamadas unidades de ensino, ordenadas sequencialmente e compondo os períodos letivos. Trata-se, comumente e repetidamente da marcação e aplicação de “provas ou testes” (ou instrumentos equiparáveis), com o intento de que o aluno demonstre uma assimilação mais ou menos ortodoxa e rígida dos elementos do saber escolar até então sistematizados e, bem ou mal apresentados em sala de aula.

Começa assim uma vertiginosa e decisiva “corrida” contra o tempo escolar (o período letivo) e em face dos valores educativos (expressos, entre outros aspectos, nos conteúdos, hábitos e habilidades) que devem ser absorvidos e acumulados, e que serão representados por meio de registros numéricos ou verbais que, em muitos casos, estarão referidos às medias ou notas mínimas de aprovação

(e de reprovação, é obvio). Corrida essa que, como assinalado anteriormente, será mais efetivamente executada por aqueles que já estão de posse dos meios e recursos culturais e pedagógicos compatíveis com as exigências próprias dos padrões escolares consagrados e vigentes. Mas que imporá seguidas e redobradas (às vezes, intransponíveis) dificuldades para os que, originários de outros contextos sócio-culturais, se depararão com concepções, métodos e práticas bastante distintos daqueles que compuseram a sua formação social e individual, como por exemplo: as linguagens, os conceitos e as compreensões, as condutas e as atitudes, os convívios e os compartilhamentos, os anseios e as expectativas sobre a vida imediata e mediata, etc.

Trata-se, na verdade de uma organização de ensino na qual o processo pedagógico é, cada vez mais, referido, recortado e confrontado com as inexpugnáveis e sobrepostas engrenagens avaliativas, constituídas de modo a abarcar e a imbricar desde os elementos mais prosaicos da sala de aula e do dia a dia escolar até as complicadas e sofisticadas ligações com as figuras dos exames nacionais (ou mesmo internacionais).

Conforme a fenomenologia do ato avaliativo tão bem caracterizada e explicitada por Luckesi:

Esses instrumentos de avaliação são cotidianamente construídos da seguinte maneira. Próximo do final da unidade de ensino, o professor formula o seu instrumento de avaliação, a partir de diversas variáveis: conteúdo ensinado efetivamente, conteúdo que o professor inclui no momento de elaboração do teste, para torná-lo mais difícil, o humor do professor em relação à turma de alunos que ele tem pela frente, a disciplina ou indisciplina social desses alunos, uma certa “patologia magisterial permanente”, que define que o professor não pode aprovar todos os alunos, uma vez que não é possível que todos os alunos tenham aprendido suficientemente todos os conteúdos e habilidades propostos etc. Assim, são muitos os ingredientes que se fazem presentes na elaboração do instrumento de avaliação, ainda que tecnicamente muitos desses elementos não deveriam se fazer presentes nos testes. (2002, p.67).

Do meu ângulo de compreensão parece importante esclarecer que não se trata de um professor ou mestre em particular, mas daquela parcela de docentes constituída objetivamente e assumida subjetivamente como agente deste dado sistema sócio-educacional, e que, em maior ou menor medida, se põe na condição de elaborador ou reelaborador dos princípios, critérios e instrumentos, característicos e pertencentes ao padrão que ora vigora e que, ainda que de forma

não absoluta ou exclusiva, tende a se postar e a se fixar nas raízes e nos fundamentos constituídos pelos pressupostos, categorias e conceitos inspirados no “modelo liberal-conservador” (LUCKESI, 2002, p. 27) e outras formas aproximadas ou a partir daí derivadas e impulsionadas.

Nessa situação, tais agentes são levados (tendencialmente e não univocamente) a cumprir e a desempenhar, direta ou indiretamente, funções de caráter mais estritamente reprodutor, submetendo-se, em grau mais elevado, às circunstâncias e às determinações provenientes das estruturas sócio-educacionais que se encontram em posição hegemônica. Ouso supor que, esses atores (se é que assim posso conjecturar), nas condições que lhes correspondem e competem, e diante das injunções que lhes atingem e afetam, abrem mão (tanto quanto isso seja compatível com a formação histórico-social consolidada) das suas mais amplas possibilidades educacionais e culturais e do exercício mais pleno de sua subjetividade e, portanto, da sua investidura como sujeito humano concreto, material e espiritualmente referidos.

Retomando, por mais uma vez, a descrição das rotinas e dos rituais frequentemente adotados nas práticas concernentes à avaliação escolar dos alunos, apoiado no entendimento de Luckesi (2002, p. 66), não é incomum que professores, diante das provas pré-elaboradas, decidam-se por acrescentar ou alterar sua formatação, com o objetivo de ampliar o grau de dificuldade, para os discentes, de resolução da mesma (por “julgá-la muito fácil”).

Nessa mesma situação de aferir e calibrar o nível de exigência do recurso avaliativo, tornando-o menos exequível para o conjunto dos alunos (“e, por vezes, até incompreensível”), também podem se manifestar atitudes professorais no sentido de vincular as tarefas avaliadas às ações comportamentais e disciplinares dos alunos, convertendo o procedimento avaliativo em uma espécie de julgamento “moral” das turmas sob apreciação. Nesse caso, a regra, simplista e equivocada, passa a ser a de: mais e maiores obstáculos avaliativos quanto mais indisciplina houver, a juízo exclusivo do docente. Essa pseudo solução, autoritária e coercitiva, remete para formas de atividades de ensino e meios de convivência escolar, que os afastam das relações dialógicas e de persuasão e convencimento como categorias adequadas à uma concepção ampliada de avaliação educacional e mais justas e condizentes com uma dinâmica que se pretende de interação entre sujeitos, como é ou deve ser, intrinsecamente o processo de ensino e a aprendizagem.

Ainda em referência à descrição apresentada por Luckesi (2002, p.66) segue-se o momento de aplicação do instrumental avaliativo (“o dia de prova”), o qual, muitas vezes, “notabiliza-se pelas atitudes equidistantes e supostamente ‘neutras’ por parte dos professores”. Estes, mesmo quando solicitados, pouco informam ou esclarecem a respeito do teor da prova e de eventuais problemas de decodificação das suas (sempre claras?) formulações e dos seus (sempre compreensíveis?) enunciados. Suas frias e, aparentemente, independentes posturas frente aos alunos pouco contribuem para a conversão da atividade avaliativa em um ato eminentemente educativo e pedagógico.

Conforme a análise procedida pelo referido autor:

Existem professores ou escolas que, além das provas dos finais de unidades de ensino, acrescentam, anteriormente a elas, outras atividades que servem para avaliação, tais como testes intermediários, pequenos trabalhos, pequenos questionamento que são realizados durante o decorrer da unidade de ensino. São qualificações de menor monta, se assim podemos dizer, que ‘auxiliam o aluno na nota de final de unidade’. Ainda, por vezes, se acrescenta ‘pontos a mais’ ou ‘pontos a menos’ ao aluno, a depender de sua conduta em sala de aula. Esses pontos podem decorrer de condutas inteligentes em relação à matéria ensinada, podem corresponder a atitudes disciplinares, podem corresponder a condutas responsáveis ou não dos alunos etc. Enfim, são muitas as circunstâncias através das quais os professores atribuem ‘pontos a mais’ ou ‘pontos a menos’ aos alunos, pontos estes que, somados aos pontos dos testes e provas para obtenção de uma média aritmética ou uma média ponderada, decidirão o nível de aprendizagem no qual o aluno será classificado. Essas ‘avaliações’ compõem a média da unidade, que vai registrada em caderneta. (2002, p. 68-69).

Como mostra a experiência resultante da observação dos vários níveis de ensino, tem-se, em tese, nessa breve e sumária descrição sobre o desenrolar e os desdobramentos da prática avaliativa, tal como esta se dá no âmbito das formas de ensino atualmente instaladas, uma clara demonstração, ainda que apenas de cunho indicativo, do modo desarticulado, desconexo e, até mesmo, pouco significativo, quanto ao teor propriamente pedagógico educativo, com que se conduz e se aplica os mecanismos pertinentes à avaliação escolar dos nossos alunos. Concebida, em não poucas ocasiões, como atividade autônoma e que basta a si mesma, a avaliação escolar pode vir a ser sobreposta às demais atividades constituintes do processo educativo, passando, às vezes, à governá-las e à dirigí-las, transmutando-se, quando isso ocorre, em potência maior e predominante no bojo dos fluxos educacionais.

É esse determinado padrão de avaliação escolar que, assumindo, histórica e progressivamente, ares e tons classificatórios, sustenta e corrobora o pressuposto de que alunos e escolas devem estar “naturalmente” disponíveis e em condições (e, portanto, devida e competentemente preparados) de competir, quer nos níveis mais internos e particulares, quer nas esferas das grandes engrenagens econômicas, sociais da indústria cultural e outras embutidas nas relações mercantis, de dentro e de fora. Essa perspectiva, há muito ultrapassa e transcende as singelas e classificadoras fileiras (dos considerados bons, médios ou maus alunos) das salas de aula e dos ensalamentos escolares. Suas doutrinas e orientações agregaram-se, de forma arraigada e fulminante, aos diversos exemplares, por meio dos quais ganharam musculatura e multiplicaram-se, quase ao infinito, dos exames institucionais, nas suas diferentes extrações: internacionais, nacionais, regionais, locais, para docentes, para discentes... (mas que, sintomática e curiosamente, nunca estão destinados e voltados à “aferição” das “capacidades”, “habilidades” e “competências” dos que mandam, dos que governam, dos que dirigem, dos que gerenciam dos que supervisionam, dos que coordenam etc.). Que sejam enxergados aqui apenas os anseios e os fins democratizadores, sem nenhum viés de espírito deliberadamente anarquizante.

Alicerçados e pressionados por tais premissas categorizantes e classificatórias, os agentes dessa ordem de coisas acatam e apregoam a ilusão de que podem modificar, na sua essência, a natureza do projeto educacional e escolar, tentando transformá-lo e convertê-lo em um puro e exclusivo bem econômico e de mercado. Diagnosticam que os problemas educacionais de nossa época são pouco solucionáveis, já que os mesmos “teimam” em resistir a um tratamento “tecnicista”, utilitário e imediatista. Sofismam, com certa empáfia, que a educação escolar tem fugido à sua “natural” ou “lógica” destinação, isto é a de se compor (e ser subsumida), “equilibradamente”, com o capital, instrumentando-o e auxiliando-o na sua irrefreável e insaciável dinâmica modernizadora, acumulativa e expansionista.

Assim, agindo e procedendo, esses grupamentos sociais, políticos, econômicos e culturais, tendem, na verdade, a assintir e a coadjuvar, consciente ou inconscientemente, os passos e os movimentos que levam à deterioração e à degradação, visíveis e crescentes, de um projeto educacional que deveria estar conciliado com a indispensável humanidade das práticas educativas e avaliativas. Objetivamente, acabam se orientando e se posicionando, portanto, pela reiteração e

pelo aprimoramento desse paradigma de sentido instrumentalista e caráter alienado. Por conseguinte, subjetivamente, encorrem na possibilidade de abdicar das sensíveis tarefas que tentam dar provimento e subsidiar o desenvolvimento dos processos educativos e das relações de ensino e aprendizagem que impulsionem o estabelecimento de bases e construções estritamente vinculados à formação de sujeitos, mais íntegros e unitários, tanto no patamar dos indivíduos quanto nas instâncias das coletividades. Tal como se busca refletir e fazer através dos distintos meios e das diversas concepções que visam superar as formas mais restritivas e menos democráticas em prol da constituição de uma perspectiva de avaliação educacional ampliada e mais democrática.

4. ESTADO E SOCIEDADE: ALICERÇANDO A CONCEPÇÃO AMPLIADA

Um dos alvos centrais deste trabalho investigativo, conforme foi formulado nas seções introdutórias do mesmo, é o de pretender enunciar e explicitar algumas concepções sobre a temática de avaliação educacional e escolar que gravitam na esfera da perspectiva que está sendo denominada de “avaliação ampliada”, a qual já estava prenunciada e esboçada em pesquisa desenvolvida precedentemente (dissertação de mestrado), embora não se apresentasse ali mais do que na forma de sugestão de tema a ser sistematicamente estudado.

Trata-se, neste momento, de buscar, sem a pretensão de exaurir e de cobrir inteiramente esse difícil assunto, mais abrangentes e conclusivos elementos que subsidiem e suportem uma reflexão mais aprofundada sob essa perspectiva avaliativa. O objetivo mais concreto a esse respeito é o de demarcar, em alguns autores (antes indicados e mencionados), alguns princípios e os fundamentos que, direta ou indiretamente, possam a vir a ser ligados a essa forma de conceber o ato avaliativo.

São autores que, embora percorrendo diferentes caminhos epistemológicos e professando distintas orientações pedagógicas, como já foi observado, de algum modo, desempenharam um papel insubstituível no sentido de organizar e analisar conteúdos dotados de especial relevo e significado no tocante à construção de uma visão metódica e essencialmente crítica e reflexiva. E isso no âmbito e no circuito de uma tradição pedagógica que abriga elementos teóricos e práticas educativas que se apresentam, frequente e costumeiramente, enviesados por seus tons obscuros e pouco transparentes. Isto é, campo que tradicionalmente se notabilizou por sua conduta oblíqua, coercitiva e autoritária, exercendo funções, quase que exclusivamente, de controle negativo e conservador. Mas tais autores cumpriram tarefa também destacada no sentido de propagar e difundir um tipo de avaliação (escolar, sobretudo) com claro caráter alternativo e principalmente reformador e transformador. E, assim, não se recolheram no fácil e complacente refúgio da ordem instituída, com os seus favores e pródigas benesses (materiais ou simbólicas), e nem se submeteram aos inflexíveis e persistentes grilhões do conservadorismo, brotado e cultivado no passado remoto, mas que intenta perpetuar-se ao longo dos tempos, cativo que está dos desígnios daqueles que mandam e dominam, e refém

que se mostra das quimeras nutridas pelas equívocas teses das que acreditam poder decretar “o fim da história”.

Sem prejuízo de tantos outros importantes e expressivos personagens e exemplos, são autores que, com despojamento, se inscreveram e se intrometeram no concreto e contraditório processo de teorizar, conduzir e executar a prática pedagógica cotidiana. Mas, para pensá-la e fazê-la de maneira a enfrentar e também a afrontar os seus duradouros e renitentes nós despóticos e opressivos e seus vícios discriminatórios e segregadores, que dados o seu peso e a sua acentuada predominância precisam ser combatidos e repelidos. São educadores, portanto, que se pautam, decididamente, pela luta em prol do soerguimento de uma ordenação educacional (e social) que seja mais humana, justa e inclusiva; ainda que contribuam de diferentes e singulares maneiras para alcançar esse fim.

Isto posto, devo estabelecer e esclarecer, em sequência, que, embora se constitua como resultado de diversas influências, a perspectiva tomada e adotada como referência, para o desenvolvimento do presente trabalho, aqui exposta e defendida, pretendeu inspirar-se, ainda que de um modo particularíssimo e próprio, nos textos, formulações e exposições de Gramsci (e de alguns dos seus seguidores e intérpretes), que visaram demonstrar os vários e ricos aspectos e determinações do processo percorrido na e para a transição de uma feição mais particularista, restrita e rudimentar, pode-se dizer, para uma forma mais complexa, ampla, íntegra e desenvolvida de estrutura estatal. Processo esse que se deu, provocando e ocasionando cortes, rupturas e modificações nos organismos e relações sedimentados mais no passado; gerando sequelas e produzindo desdobramentos prolongados e duradouros, mas, às vezes, irregularmente, penetrando nas etapas pósteras e vindouras da vida social. Trata-se, como não se ignora, da passagem, quer como fato quer como conceito, de uma organização mais restritiva e coercitiva para a figura de um estado mais abrangente, extensivo e ampliado, que alia e espalha a suas funções hegemônicas.

Para dar conta de firmar, minimamente, essa compreensão, bem como as suas prováveis implicações no terreno educativo, vou me valer do indispensável subsídio de qualificados e reconhecidos especialistas no estudo e na decodificação dos escritos de Gramsci, intelectual e militante socialista, cujas vida e obra foram perpassadas pelas dramáticas vicissitudes que compuseram e plasmaram o seu dilacerante tempo histórico-existencial. Por razões representadas pelo perfil do

projeto, pela especificidade do recorte e dos objetivos da pesquisa, e, ainda, pelas circunstâncias restritivas do tempo institucional e acadêmico (além, é claro, dos meus naturais e fortes limites), dedicar-me-ei, exclusivamente, ao exame e apreensão dos excertos referidos mais diretamente às indicações quanto à emergência de um formato sócio-estatal expandido e ampliado, em face das pré-figurações histórico-políticas desse mesmo organismo institucional. São passagens distintas e, às vezes, difusas que realçam e sublinham essa complicada questão; remetendo a inúmeras e novas possibilidades de intervenções investigativas, em diferentes campos e com diversos nexos e combinações, mas que transbordam dos estreitos contornos, escapam do escopo e fogem do fôlego do presente trabalho.

Quanto ao objeto desta investigação, ao apontar para a possibilidade de abordar e refletir sobre o tema da avaliação educacional, à luz do fenômeno dos processos estruturais e superestruturais em tomada mais abrangente e ampliada, convém alertar, oportuna e devidamente, quanto ao sério risco que incorre em construir e travar reflexão que pode vir a ser afetada e até mesmo desconfigurada pela ocorrência e manifestação de viés de cunho mecanicista.

Ou seja, uma coisa é o propósito de deslindar e apreender sob perspectiva exegética, uma determinada visão social, política e ideológica elaborada em coesa associação com a época e os acontecimentos que a subsidiaram, histórica e culturalmente, e veiculada sob a forma de pensamento analítico e sintético, através de um dado conjunto de textos, opúsculos, e livros provindos da lavra de um certo autor.

Outra coisa, bastante distinta e controversa, é a que corresponde à tarefa e ao empreendimento de intencionar construir um rol de conceitos e formas de interpretação que se desgarrem, por assim dizer, do seu inicial e originário objeto. E do respectivo contexto, do qual seja nativo e oriundo. Transpondo-se e transportando-se para um novo território empírico e conceitual. Demanda que requer e remete a um diverso processo político e cultural, que germina e se desenvolve à luz de outras contingências históricas e sociais.

A esse respeito, apesar do conjunto de riscos embutidos nessa difícil e complicada operação de migração de ideias, atrevo-me a assinalar que o maior ou menor grau de exequibilidade desse intento repousa na existência de elos e liames lógicos e históricos a interligar e a entrelaçar as condições que caracterizam os

processos e os contextos de origem e de destino que estejam aí abarcados e envolvidos.

Nesse sentido, tendo a compreender que não há como abstrair e desconsiderar os meios e as circunstâncias que demarcam e circunscrevem as formas de implantação e constituição do desenvolvimento de tipo capitalista, forjando e enredando orgânica e contraditoriamente os elementos que impulsionam os seus acelerados movimentos e aguçam o seu incessante dinamismo.

Adoto, portanto, a premissa e o suposto de que, aqui e acolá (malgrado o contorno singular e específico que delimitou a concreta feição dos organismos sociais, políticos e culturais que vicejaram nos distintos solos nacionais) há os fundamentos e a sustentação de um mesmo e inclusivo tipo de substrato histórico-social. O qual é representado pelo crescente expansionismo e progressiva internacionalização e globalização da estrutura de produção e circulação do capital. Assim, Estado, sociedade e educação estão referenciados recíproca e mutuamente e umbilicalmente articulados às bases produtivas e às instâncias superestruturais, que de muitas maneiras os acercam, os aproximam e, até mesmo, os unem.

Ouso dizer que sociedade, Estado e educação (devendo a avaliação ser incluída), nas condições que são inerentes ao desenvolvimento do capitalismo moderno e contemporâneo, têm e terão (não se trata, obviamente, de profecia) as suas evoluções e os seus itinerários imbricados e enlaçados entre si, estando, de certa maneira, condenados uns aos outros, ainda que conflitiva e contraditoriamente.

Conforme registrei em trabalho elaborado anteriormente:

[...] no mundo social contemporâneo, isto é, no período histórico que tem como substrato e esteio a edificação e o desenvolvimento das sociedades regidas pelo princípio da acumulação do capital e dos seus inúmeros e, intrincados desdobramentos nos planos da organização e da vida econômica, política e cultural – no sentido histórico e também lógico dessa efetiva e abrangente, mas contraditória etapa do devir humano e social – a questão da instauração, estruturação e generalização dos organismos de ensino ocupa uma posição estratégica. Mais do que isso, as instituições de ensino preenchem uma função vital e, por conseguinte, indispensável à construção dessa ordem social que se impõe à contemporaneidade de modo irreversível, dominando e orientando a evolução e o desenvolvimento da base material e das formas espirituais, com todas as implicações aí contidas, inclusive no tocante à ampliação e à intensificação dos seus conflitos e antagonismos de classe. (NUNES, 2009, p. 23).

Desse modo, Estado, sociedade e educação (avaliação inclusa) se compõem e comportam, inequivocamente, como formações históricas marcadas e pautadas por suas próprias e intransferíveis singularidades, resultantes que são do desencadeamento dos movimentos e das relações dos seus agentes e, também, da configuração das suas estruturas e organismos. Mas em essência, ao promoverem e construírem os seus passos e os seus ordenamentos, o fazem em estreita e íntima vinculação uns com os outros. Assim é que, se um dado processo não é (e nunca o é!) redutível aos outros no plano da vida societária global, moderna e contemporânea, sob as atuais e estabelecidas condições de desenvolvimento não há porém, um sem os outros. Se se pode dizer que são fenômenos particulares e dotados de efetiva especificidade, nos vários terrenos em que se consolidam e se manifestam; não se pode, contudo, deduzir que se tratem, em qualquer que seja o grau de sua expressão, de formas de existência que denotem separação, dissociação ou isolamento histórico-social.

Conforme registro feito em texto mencionado:

A esse respeito cabe assinalar que, de um lado, estamos diante do quadro histórico-social que propicia a configuração de um novo e ampliado formatado de organização escolar, se considerarmos o avassalador e contínuo processo de expansão e crescimento das complexas estruturas educacionais integradas por gigantescas redes de ensino, e o seu complicado rol de ramificações de níveis, modalidades e organismos educacionais dos mais variados tipos: e, do outro lado, nos encontramos em face da redefinição e da ressignificação das formas de ordenamento e de inserção das atividades educativas e dos seus resultados no interior das modernas estruturas sociais. Quanto a isso, explicito, desde logo, a convicção, da qual partilho, de que, embora por mediação e não por automatismo, não há qualidade sem quantidade e vice-versa, sendo uma expressão da outra. (NUNES, 2009, p. 24).

Acredito que deve estar bastante claro que, sob o auspício do vigente padrão de desenvolvimento social, político e, também, educacional, o tipo de construção histórica que passa a ter lugar destacado e privilegiado inclui, como traço fundante das suas bases materiais, do seu sistema político e das suas representações ideológicas, a gradativa, mas inevitável, “organicidade” inscrita nas ligações entre escola, Estado e sociedade. O que, deve ser frisado, não ocasiona a elisão, o desaparecimento ou a extinção do plano relativo às intrínsecas contradições e aos insuperáveis antagonismos pertinentes a essa forma historicamente concreta de organização da sociedade (NUNES, 2009).

Colocado de modo mais direto e enfático, pode-se afirmar que:

Em vista da relação de indissociabilidade que sociedade e educação (inclua-se também o Estado) estabelecem e travam entre si, o fenômeno educativo mostra-se inteiramente abstrato e quiçá incompreensível se e quando desvinculado das circunstâncias históricas e sociais (e, também políticas) que lhe dão lugar e origem, conferindo-lhe substância e significado humanos e concretos (NUNES, 2009, p. 24).

Nessa ampla, larga e complexa moldura histórica, tem-se, por conseguinte, por um lado, compondo a sua estrutura básica, um célere desenvolvimento de toda engrenagem constituinte do sistema de produção do capital e dos recursos necessários e exigidos por um empreendimento de tal envergadura e com descomunal multiplicidade e variedade de bens, equipamentos e serviços. Mas, de outro lado, de modo combinado e complementar, assiste-se à instauração e à concatenação de uma arrojada, pujante e, mesmo, exuberante esfera-criativa e transformadora de bens, instrumentos e valores, a qual desemboca na configuração da superestrutura cultural e simbólica. Entre uma e outra, interpõem-se as teias e as redes que integram ou derivam dos organismos que dão vida e expressão ao mundo político, capitaneando pela figura soberana e controladora do Estado, articulando e mediando as múltiplas manifestação societárias. Mas, sobretudo, intentando, estoicamente, atenuar, abrandar e amenizar (ou acobertar e ocultar) as chagas e as feridas incuráveis, abertas e incrustadas no corpo dos incontrolláveis e insolúveis embates classistas; eis a improvável tarefa do Estado moderno.

Neste ponto, reencaminho-me em direção à Marx e Engels, no esforço de recolher e repassar as suas decisivas contribuições no que diz respeito à natureza caracteristicamente mudancista e reformadora e ao caráter essencialmente revolucionário contidos e exibidos pelas formações histórico-sociais que surgem e se solidificam sob a égide do modo de produção capitalista. Ocorrem-me, especialmente, algumas importantes passagens dos referidos autores, no afã de melhor explicitar e fundamentar o movimento instalado no âmago das modernas e contemporâneas sociedades.

Em primeiro lugar, aponta-se a antevidente formulação no tocante ao corrosivo e arrasador movimento de tudo mudar, tão próprio dessa feição social forjada na história mais recente, atando e acorrentando essa tendência à modificação ao seu voraz e incontrollável apetite instrumentalista e utilitário.

Vamos, pois, ao texto original:

Onde quer que tenha assumido o poder, a burguesia pôs fim a todas as relações feudais, patriarcais e idílicas. Destruíu impiedosamente os vários laços feudais que ligavam o homem e seus 'superiores naturais', deixando como única forma de relação de homem a homem o laço do frio interesse, o insensível 'pagamento à vista'. Afogou os êxtases sagrados do fervor religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas gélidas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e em nome das numerosas liberdades conquistadas estabeleceu a implacável liberdade de comércio. Em suma substituiu a exploração, encoberta pelas ilusões religiosas e políticas, pela exploração aberta, única, direta e brutal (MARX & ENGELS, 1982, p. 96).

Essa provocativa descrição desnuda, à perfeição, a marcha encetada e percorrida pela ininterrupta mobilização produzida e experimentada no seio das atuais sociedades burguesas; e que tão bem sintetiza o sentido e a dinâmica característicos do modo de produção capitalista que está na sua base e no seu organismo.

Por fim, acorro, ainda, a outra passagem desse mesmo texto, na qual os autores alicerçam e fixam, com justificada ênfase, o princípio internacionalizante condutor desse tipo de formação histórico-social, que empresta vida e expressão mais abrangentes e ampliadas ao modo de produção e circulação material e simbólico que tem na moeda e no lucro e na extração da mais-valia um dos seus eixos centrais. Formação tal que é largamente predominante e avulta como hegemônica no transcurso dos dias atuais. Expandida e estendida, cobre hoje grande parte do território mundial habitado. Contrariamente à mais fechada, internalizada e verdadeiramente em si mesma instituição da ordem feudal, que a precedeu historicamente, as modernizadas nações burguesas abrem-se, exteriorizam-se e saem de si resoluta, desinibida e incansavelmente. Quer se trate do plano das suas estruturas econômicas e produtivas e dos seu imensos e requisitados parques fabris; ou, então, dos seus agitados, sonoros e volúveis mercados de bens e serviços. Quer se trate, ainda, do crescentemente imponente e impiedosamente calculista e ganancioso setor financeiro, que com as suas ininterruptas operações (*by day and by night*) almeja, persegue e venera, com ardor obsessivo, a augusta figura do lucro.

É esse mesmo capitalismo que, não sem graves problemas e inúmeros e persistentes conflitos (diplomáticos, políticos ou militares), expõe e propaga mundialmente o seu metabolismo, abarrotado de avidez e cobiça, alongando os

seus dominadores, impositivos e extorsivos braços até os países e comunidades periféricos; querendo antropofagicamente, a tudo e a todos tragar e metamorfosear em indiferentes e impassíveis valores de troca. Para o bem e para o mal.

De acordo com a compreensão enunciada por Marx e Engels, a esse respeito:

A necessidade de um mercado constantemente em expansão impele a burguesia a invadir todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte.

Por meio de sua exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas ou estão se destruindo dia a dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida e morte para todas as nações civilizadas, por indústrias que não empregam matérias-primas autóctones, mas, matérias-primas vindas das zonas mais remotas; indústrias cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades satisfeitas pela produção nacional, encontramos novas necessidades que requerem para a sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento local e da auto suficiência das nações, desenvolvem-se em todas as direções, um intercâmbio e uma interdependência universais. E isso tanto na produção material quanto na intelectual. As criações intelectuais tornam-se propriedades comum de todos. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis e das numerosas literaturas nacionais e locais surge a literatura universal. (MARX e ENGELS, 1982, p. 97)

Como se percebe, cada vez mais ligadas a essa portentosa nova ordem global, as hodiernas sociedades têm os seus perfis e conteúdos quase que virados do avesso, atravessadas que são pelos ampliados itinerários e multiplicadas rotas que permitem trocar e permutar uma infindável gama e variedade de produtos, serviços, engenhos, equipamentos, peças, artefatos, etc. Mas também levam à elaboração e circulação de ideários, ideologias, valores, crenças, expressões artísticas, obras científicas e similares. Em suma, tornou-se lugar comum o livre intercâmbio de bens materiais e não-materiais, quer se voltem à manutenção e à tentativa de perpetuação dos mecanismos e das relações de dominação e hegemonização econômica, política e cultural de origem e inspiração burguesa; quer se destinem, contraditoriamente, à busca e à construção dos meios e das formas que possam vir a prover, mediata e historicamente, um amplo e autêntico universalismo, livre das peias e das amarras provindas e emanadas de ordem constituída sob compleições conservadoras e reacionárias.

4.1 APONTAMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE ESTADO AMPLIADO EM GRAMSCI

A seguir, o presente trabalho volta-se à nada simples tarefa de identificar e demarcar algumas das numerosas e importantes considerações tecidas por Gramsci no que diz respeito à questão do Estado.

Esclareça-se logo que não se pretende e não se quer averiguar ou examinar a figura do Estado em geral, tal como este veio a se configurar e se organizar, de distintas maneiras, ao longo do tempo, percorrendo e ultrapassando, ainda que sob formatos específicos, vários dos períodos de história humana.

Interessa-me, compreender, em especial, como já foi ressaltado seguidamente, os traços característicos, segundo a visão gramsciana, do Estado que preenche e ocupa os espaços próprios da sociedade, inclusa a sociedade civil, com a qual interage e, muitas vezes, se cumplicia e se compõe, extravazando, assim, os limites mais estreitos da sociedade política, tomada no seu sentido mais restrito. Então, adianta-se e suplanta as fronteiras fixadas e demarcadas pelos bloqueios e barreiras oriundos das formações histórico-sociais antecedentes. Esta concepção acerca dessa formatação mais sólida e amplificada do organismo estatal ostenta lugar destacado no seio dos comentários formulados por Gramsci, no que tange ao fundamental problema da transformação das sociedades contemporâneas. E, por conseguinte, da transição das mesmas rumo às formas renovadas e ulteriores que decorrem do seu desenvolvimento. E, é lógico, contendo e incluindo as muitas rupturas, cisões e contradições que florescem e amadurecem como aspectos próprios e inseparáveis dessa nodal etapa da evolução e da organização da vida, social, econômica, política e cultural.

Tem-se em vista, portanto, a fisionomia (aspectos dela, na verdade), desse Estado que define-se por sua engenhosa capacidade de empreender e promover ambiciosos e sequentes avanços, dando alentados e frequentes passos, que o remetem, regular e corriqueiramente, em direção aos estágios e aos patamares pósteros dessa grandiosa empreitada da história humana e social, que hoje se assiste. Mas, olhar-se-á, também, e ao mesmo tempo, para as, igualmente, constantes e costumeiras adversidades, que se condensam em crises cíclicas, as quais irrompem do seu próprio ventre, rasgando os seus tecidos, fissurando a sua ossatura e danificando ou fragilizando a sua intrincada rede de conexões nervais.

Desse modo, convivem, alternam-se, e, sobretudo, contrapõem-se, exaustiva e ininterruptamente, os polos que retratam e expõem os sentidos de positividade e negatividade que conferem corpo e alma a essa assaz e visceralmente contraditória materialização da existência humana, os Estados contemporâneos.

No intento de melhor recortar e apreender algumas das passagens dos textos gramscianos sobre os pontos antes assentados, valer-me-ei do importante auxílio representado pela leitura procedida por reconhecidos intérpretes da sua vasta e rica obra. Tomo como ponto de partida para tal fim as cuidadosas e sugestivas apreciações elaboradas por Vianna (2000, p. V), na apresentação do livro que tem por título: “O conceito de hegemonia em Gramsci” (GRUPPI, 2000).

Em conformidade com Vianna, em Gramsci, a justeza, a originalidade e a inclinação pra provocar reações controvertidas foram alguns dos destacados atributos dessa linha de criação, interpretação e aplicação invulgar e notável das teorias e práticas de origem marxista. Assim, de antemão, cerca e demarca, o autor, o solo sulcado por essa fundamental produção político- cultural:

No caso de Gramsci, sublinhe-se a singularidade de sua obra como autor marxista, cujo tema consistiu no estudo e observação dos fenômenos superestruturais, a política, a cultura e o sistema de valores no contexto de uma ordem capitalista. Dessa especialização – talvez a mais extremada entre os grandes pensadores marxistas – e da incompreensão do seu sentido, têm resultado muitas das acusações de heterodoxia por parte da crítica não marxista, se bem que tenha escapado de ser visto como revisionista, categoria própria dos marxistas para indicar, o desvio e o erro na sua práxis. (2000, p. IX).

Da perspectiva delimitada por Vianna, o pensamento gramsciano pode e deve ser situado, sem prejuízo das suas particulares e soberbas contribuições, em uma espécie de zona de fértil confluência entre as doutrinas elaborada por Marx, Engels e Lênin. Dos primeiros provêm, sobretudo, a constituição do “marco de referência conceitual” e os significativos fundamentos sobre e a partir dos quais soergue-se o admirável, embora intermitente, constructo teórico-prático que nos foi legado pelo incomparavelmente apaixonado e lúcido, militante e pensador italiano. Com o último, Gramsci travou e costurou, talvez, as suas mais fecundas ligações políticas e culturais, firmando-se aí, de certa forma, uma espécie de definição quanto aos alicerces e aos substratos políticos e ideológicos que presidiriam e orientariam as

suas sempre presentes preocupações no que diz respeito à questão do Estado moderno.

Essa duplicidade observada quanto ao seu enraizamento no ideário marxista, mas, em especial, os seus elos com as construções leninistas acompanham e vinculam a produção de Gramsci, tanto nas primeiras fases como nos períodos ulteriores da mesma, segundo Vianna. Entre outros variados aspectos, ao recontar e louvar o valor social e político da chamada revolução de outubro, na Rússia do início do século passado, enaltece o significado dos componentes políticos e ideológicos de caráter subjetivo. Contrapõe-se, assim (como o faria em inúmeras outras ocasiões), aos resquícios e as sobras da visão “determinista e mecanicista”, que de algum modo ainda pairava por sobre a edificação marxista e as ações revolucionárias eclodidas naquele peculiar momento da história mundial. Independentemente dos erros e acertos, da perspectiva então assumida, sua postura o aproximava, em mais alguns passos, das compreensões sistematizadas, principalmente, através do leninismo, no bojo daquela mobilização ideológico-política, que então se mostrava vitoriosa (VIANNA, 2000, p. IX).

É provável que tais acontecimentos, acompanhados atenta e criticamente por Gramsci, tenham se constituído como um dos impulsos que o levaram a refletir sobre as essenciais mudanças ocorridas no continente europeu, geradoras de renovadas e complexas formas de sedimentação e ordenamento da cena e das forças sociais e políticas. Esse novo e denso cenário, de algum modo, passava a inibir e a dificultar a eventualidade da explosão de movimentos e atos revolucionários que desembocassem, abrupta e cirurgicamente, não só na tomada como, sobretudo, na manutenção do poder estatal por longo tempo, e por meio apenas de golpes e medidas de força.

A observação e a análise diligentes e conscienciosas daquele período revolto, conturbado e convulsivo, acrescidas das meticulosas e agudas considerações em torno do novo contexto europeu, compõem algumas das circunstâncias que o levaram a uma das suas mais pródigas formulações. A saber, quanto às singularidades e distinções envolvidas e implicadas no processo que constituem “as guerras de movimentos e de posições”. Modalidades representativas das mobilizações transformadoras que, no entanto, canalizam, veiculam e dão expressão a momentos e feições contrastantes da evolução dos Estados Nacionais e do desenvolvimento histórico e político das sociedades da época.

Conforme observa Vianna, são inequívocos os laços constituídos entre Gramsci e os problemas anotados e tratados no interior da doutrina leninista. Muitos desses pontos contribuem para dar base e sustentação às imprescindíveis reflexões gramscianas acerca dos traçados a serem percorridos pelas forças identificadas com as reformas e as transformações. E constituem importante referência no que diz respeito à análise e à compreensão das metamorfoses sofridas e incorporadas pelo Estado moderno.

De acordo com Vianna:

É cabal a identificação do intelectual italiano com o ponto de vista leninista. Para ele, nos Estados capitalistas avançados a sociedade civil se teria transformado 'numa estrutura muito complexa e resistente às irrupções catastróficas do elemento econômico imediato', e suas superestruturas funcionariam como 'o sistema de trincheiras na guerra moderna'. Tornou-se célebre a fórmula de Gramsci: 'no Oriente o Estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no Ocidente havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação, e em qualquer abalo do Estado imediatamente descobria-se uma poderosa estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira ameaçada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas, em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento do caráter nacional' (2000, p. X e XI).

Essa aparentemente singela e límpida formulação armazena e carrega no seu sintético enunciado todo um conjunto de implicações e derivações que têm como moldura e parâmetro a complexa, intrincada e multifacetada situação evidenciada, nos vários estágios de desenvolvimento alcançados, pelos modernos Estados Nacionais, que coabitam esse tão crucial quanto turbulento momento histórico.

Esse contexto diversificado, constitutivo do período localizado nas primeiras décadas do século anterior, é brutalmente cingido e atravessado por ocorrências e manifestações de grande repercussão e magnitude, como pode ser exemplificado pela explosão da guerra mundial e suas devastadoras consequências; pelo perigoso acirramento dos embates de teor imperialista; pela germinação e deflagração do movimento insurrecional na Rússia e as suas tentativas de transbordamento para outras nações e lugares; pela ascensão dos movimentos político-doutrinários que se alastraram e varreram grande parte dos países europeus, incluindo o fascismo e o nazismo, com todo o seu conjunto de sequelas e funestos desdobramentos. Como se vê e se percebe com facilidade, pela indicação dessa pequena amostra, a vida

não transcorreu de modo simples e fácil naquelas paragens e durante aquele árduo e áspero momento da história regional e mundial.

Pode-se dizer que esse contexto de deflagração duradoura e prolongada já antevia e prenunciava a detonação, logo a seguir, das suas duas mais ruinosas crises. Representadas, primeiro pela quebra da bolsa norte-americana, com todo o seu poderio real e simbólico. E, quase em sequência, pela atroz eclosão da 2ª grande guerra mundial, com os seus rastros e efeitos chocantes e desumanos, levando à mais completa barbárie. Mas é pertinente afirmar, também, que, por detrás dessa conjuntura de devastação, e sucessivas e sobrepostas rupturas, alinhavava-se um panorama social prenhe de possibilidades de mudanças e renovações econômicas, políticas e culturais, que, em futuro próximo, viria a exhibir os seus frutos, ainda que de modo circunscrito e temporário.

Sob esse contraditório e conflitante, mas também privilegiado, pano de fundo, assiste-se a uma inusitada fermentação das disputas políticas e ideológicas e a intensificação da circulação dos distintos ideários e corpos doutrinários. As mobilizações em torno das temáticas académicas, científicas e culturais propagar-se-ão em ritmo célere, convertendo os seus quase cifrados conteúdos em pauta de assuntos comuns e mais ordinários. Não por acaso, põe-se sob exame, com razoável amplificação pública e social, categorias e noções como as relacionadas ao advento e construção das utopias socialistas; as polémicas a respeito do grau de sobrevida das modernas e operantes sociedades capitalistas urbano-industriais; as estratégias e táticas ligadas a um ou a outro tipo de reforma ou revolução; o problema da transição do Estado autoritário para um Estado de feições populares e democráticas; entre muitos outros debates que então ditavam e preenchiam a ordem do dia.

Como explicita Vianna (2000, p. XI) delineia-se complicada contenda em torno da questão das estratégias e variantes revolucionárias que punha no centro das discussões as diferentes possibilidades de alinhamento, abrangendo desde as proposições de implementar e levar adiante as teses da “revolução permanente” (TROTSKY e seus seguidores) até a formulação da concepção da “revolução num só país” (LENIN e seus adeptos). Debate que aproximava e, simultaneamente, contrapunha os inúmeros e grandiosos personagens que ocupavam o palco central da cena política que então era dramatizada. Entre os quais despontavam as

concepções políticas e culturais que desenhavam a produção teórica e a ação gramscianas, norteadas, em muitos elementos, pelas ideias leninistas.

Como nos reporta o autor mencionado:

De um lado, o Lênin teórico e prático da componente subjetiva no processo revolucionário, de outro, o estrategista da revolução europeia, nos termos que se indicam na discussão sobre a revolução permanente, e o criador do conceito de hegemonia, patamar teórico-concreto do qual Gramsci partirá para calçar e edificar a sua própria obra. Sua proposta se acharia bem sintetizada na seguinte expressão enunciada imediatamente após suas considerações sobre a especificidade do fenômeno russo no quadro europeu: é 'necessário estudar com 'profundidade' quais são os elementos da sociedade civil que correspondem aos sistemas de defesa na guerra de posição. Digo com 'profundidade' intencionalmente, pois eles foram estudados, mas a partir de pontos de vista superficiais e banais' [...] tais elementos estariam localizados nas superestruturas da sociedade civil, e sua valorização para a práxis política reclamava uma análise histórico-concreta da cultura, das instituições, dos valores sociais, em particular a observação das suas relações com o aparelho do Estado [...] (2000, p. XI).

Deve-se, pois, fazer o reconhecimento quanto às circunstâncias de que, em alguma medida, a obra gramsciana é tributária e está na esteira de algumas das formulações e análises elaboradas e legadas por Lênin, como produto de sua vigorosa participação e ativo envolvimento no processo de agitação política e transformação social acontecidas na nação russa, desde o final do século XIX até o transcurso das primeiras décadas do século XX.

Dessa importante e efetiva ligação decorre, entre outras coisas, as seguidas referências efetuadas por Gramsci no que diz respeito ao conceito da hegemonia, sistematizado preliminarmente por Lênin, mas que foi, sem dúvida, retomado, reelaborado e ampliado por Gramsci. Convém, ainda, ressaltar a sua nítida preocupação quanto à indispensável necessidade de investigar e conhecer, de modo detido e cuidadoso, as reais condições correspondentes à situação concreta de cada país. E, articuladamente, voltar-se aos fatos e explicações vinculados e decorrentes das abordagens sobre as condições mais gerais e abstratas referidas ao desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista.

Essa ponderação leva em conta que as essenciais teorizações firmadas por Gramsci, a respeito da questão do Estado em formato ampliado, supõem e requerem a composição de outros conceitos de natureza e sentidos complementares, como, por exemplo, a própria categoria de hegemonia e as indicações sobre as ações estratégicas constituídas pelas guerras de movimento e

posições. Nesses casos, podemos afiançar que, dada a organicidade constitutiva dessas representações conceituais, não há como se tomar uma separada e desvinculadamente da outra.

Mais um ponto a ser lembrado, em conformidade com Gruppi (2000, p. 1) é o que versa sobre a questão da indissociabilidade, no âmbito das concepções abrigadas pelo marxismo, entre teoria e prática. Desde Marx, passando por Lênin e chegando a Gramsci, tem-se na aceção da unidade entre os polos teóricos e práticos, a realizar-se lógica e historicamente, verdadeiro e fundante princípio orientador quer das formas de compreensão do real, quer dos meios e das forças voltadas à sua transformação, inquestionavelmente.

Como registra Gruppi:

Há uma passagem onde Gramsci escreve: 'Tudo é política, inclusive a filosofia ou as filosofias; e a única filosofia é a história em ato, ou seja, a própria vida. É nesse sentido que se pode interpretar a tese do proletariado alemão como herdeiro da filosofia clássica alemã e que se pode afirmar que a teorização e a realização da hegemonia por Ilitch foi também um grande evento metafísico. (O termo metafísica é aqui usado não em seu sentido próprio, mas para indicar o ponto mais alto da filosofia). (2000, p. 1)

Na passagem, a alusão à herança composta pela filosofia e ao seu beneficiário representado pelo proletariado foi extraída da obra "Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã", de Engels. Trata, precisamente, dos nexos constitutivos do máximo desenvolvimento de uma determinada construção na esfera do pensamento especulativo, levando ao seu potencial esgotamento. E desemboca em inúmeras e insolúveis contradições, como próprias dessa instância de formulações especificamente filosóficas e mais abstratas. No limite, remete e visa converter, por mediação, essas representações em um projeto de realizações no plano da prática política, com espírito transformador, sob a tutela e a autoria das forças proletárias mais desenvolvidas (GRUPPI, 2000, p. 2)

De acordo como o texto ora em exame:

Aqui a superação das contradições de classe é também a superação das contradições filosóficas, que são, no nível da ideologia, a expressão das contradições sociais não solúveis por via especulativa, mas tão-somente por via revolucionária. Essa é a tese de Engels, é a tese de Marx e é a tese sobre a qual Gramsci insiste. O proletariado é herdeiro da filosofia clássica alemã porque traduz em realidade social o que é ainda especulativo naquela filosofia; nega no sentido dialético do termo, e, portanto, supera a filosofia especulativa na medida em que a realiza; e a realiza na inversão da

práxis, na inversão revolucionária da estrutura de uma sociedade dividida em classes antagônicas (2000, p. 2).

Essa questão é crucial, portanto, para o conjunto da obra construída por Marx e, por isso mesmo, para todos os seus continuadores, quer no terreno referencial às ações políticas e ideológicas (partidos, sindicatos, movimentos sociais, associações de trabalhadores, etc.) quer no âmbito das atividades de cunho intelectual e cultural (academias, associações de produtores culturais, organizações literárias, etc.). Os empreendimentos a serem encetados exigem e requerem que seja postulado e provido esse indispensável princípio orientador e articulador da unidade entre teoria e prática com vistas ao encaminhamento das necessárias reformas e transformações que devem incidir sobre as partes e o todo, um constituindo-se em face do outro, solidária e organicamente.

Como registra Gruppi (2000, p. 2), impõem-se trazer à memória a famosa tese (11^a) de Marx em seu já clássico texto de revisão e crítica do pensamento materialista sistematizado por Feuerbach, com claro viés mecanicista. Para Marx, tratava-se da urgência da dupla recusa crítica: fosse de toda a filosofia de confecção e orientação idealista ou metafísica; fosse, com o sinal invertido, desse materialismo mais linear e reprodutivista e avesso às determinações das leis da dialética. Estava em causa a significativa tese de que: “os filósofos, até agora, interpretaram o mundo, mas se trata é de transformá-lo”. Punha-se sob exame o problema do movimento histórico-social da superação das sociedades estratificadas e classistas pela via dos processos de transformação política e cultural, “e, portanto, de passar da filosofia especulativa à política, à ação revolucionária”

Como acentua Gruppi, ao considerar a decisiva importância da repercussão dessa temática no interior das reflexões procedidas por Gramsci sobre as mudanças da base material, mas sobretudo, da reforma intelectual e moral:

É essa conexão de teoria e prática que permite a Gramsci afirmar que a teoria e a realização da hegemonia do proletariado (e com esse termo, referindo-se a Lênin, indica a ditadura do proletariado) tem um grande valor filosófico, já que a hegemonia do proletariado representa a transformação, a construção de uma nova sociedade, de uma nova estrutura econômica e de uma nova organização política e também de uma nova orientação ideológica e cultural. Como tal, ela não tem consequências apenas no nível material da economia ou no nível da política, mas no nível da moral, do conhecimento, da ‘filosofia’. Portanto, a revolução é entendida por Gramsci – e ele continuamente o repete – como reforma intelectual e moral. (2000, p. 2).

Há, ao menos, alguns aspectos que merecem ser aqui destacados, sempre de acordo com as formulações de Gruppi, no que diz respeito a essa marcante, contínua e renitente preocupação que Gramsci manifesta sobre os processos denominados de reforma intelectual e moral. Inicialmente, pode-se indicar a existência de provável ponto de intersecção entre esta proposição de mudança e a tese leninista da “revolução cultural”, apregoada nas condições que se seguiram e se entranharam no período da consolidação da ação insurgente e revolucionária que prosperou em solo russo; especialmente em vista do atraso político-social observado nas enormes áreas rurais localizadas naquele país.

Complementarmente, reforça Gruppi, convém notar a apurada sensibilidade desse intelectual italiano quanto ao fato de seu país não ter sido atingido e convulsionado, no seu fundo sócio-estrutural e no seu *ethos* cultural, por acontecimentos e movimentos impactantes e mobilizadores do conjunto dos seus povos.

Como o fez alhures, por um lado, a reforma protestante, alterando em profundidade as, até então, sedimentadas formas ideológicas e espirituais, assentadas sob a pesada e soturna tirania da igreja, ainda atrelada aos laços passadistas sobrevividos dos estertores das sobras feudais e, por isso, bafejada pelos vetustos ares exalados pelos carcomidos estatutos e relações estamentais. No caso italiano (e em muitas outras localidades), ao invés da reforma progressista e renovadora (ao seu tempo e lugar), adveio e impôs-se, com o seu séquito de meios invasivos e afrontosos e o seu rol de operações conspiratórias e desumanas (vide a “Santa Inquisição”) a força da contrarreforma.

Por outro lado, com avassalador ímpeto de mudança e ruptura, pôs-se em marcha o mais bem acabado caso de revolução burguesa, a Revolução Francesa, tecendo a sua trama e forjando os seus postulados e atos de maneira a levá-los às últimas e terminantes consequências. Para os sentimentos de Gramsci, pouco há no *rissorgimento* italiano que o equipare às rachaduras e modificações que resultam dos eventos que são constitutivos da dinâmica da fundação do moderno Estado francês, envolvendo e revolvendo as suas mais arraigadas e cristalizadas camadas sociais, econômicas, políticas e culturais, incitando e instigando a mobilidade dos grupos populacionais nos mais longínquos retiros e no alargado e variado espectro da organização societária.

Repasso e reponho, para fins de aprofundamento e endosso, o texto da lavra de Gruppi, confirmando e aperfeiçoando a noção de hegemonia de Gramsci, segundo o qual:

Decerto, esse modo de falar da reforma intelectual e moral pressupõem um certo julgamento sobre o renascimento italiano, considerado como movimento essencialmente de cúpula, como movimento que aprofunda a distância entre intelectuais e povo... Isso nos diz que o conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda a sua amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer. (2000, p. 3).

Como é conveniente ressaltar, embora presente e reconhecida nas respectivas obras, a questão da constituição e existência das esferas e instâncias superestruturais merece e recebe tratamento próprio e particular ao ser abordada por Marx e Engels ou quando lida e interpretada no interior dos contributos do pensamento gramsciano.

Nesse âmbito, podem ser resgatadas as importantes formulações redigidas por Marx como elementos da sua compreensão sob a orgânica composição das estruturas sociais na determinação e na organização dos modos de produção, e, em especial, do modo de produção capitalista. Tais formulações podem ser conferidas a partir das clássicas formas enunciadas, sintética e magistralmente, no seu concorrido e famoso prefácio à Crítica da Economia Política (MARX, 1977, p. 23). Há, como se sabe, algumas passagens deste prefácio, em ordem sequencial, na quais o autor constrói e demarca com absoluta nitidez a sua original visão sobre esta temática.

Inicialmente, ao fazer referência específica aos seus estudos, com sentido de “revisão crítica”, que tinham por objeto a Filosofia do Direito, de Hegel, cujos resultados foram divulgados por meio dos Anais Franco-Alemães; publicação empreendida, em Paris, em 1844.

Assinala Marx que:

Nas minhas pesquisas cheguei à conclusão de que as relações jurídicas – assim como as formas de Estado – não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência de que Hegel, à semelhança dos ingleses e franceses do século VXIII, compreende o

conjunto pela designação de 'sociedade civil'; por seu lado, a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na economia política. (1977, p. 23)

Logo adiante, ao relatar a sua súbita e forçosa mudança, de Paris para Bruxelas, resultante do exílio sofrido, proclama e explicita, já mais detalhadamente, qual é o cerne desse entrelaçado e unitário (à luz da perspectiva histórica e dialética) processo.

Revela Marx que:

A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (1977, p. 23).

E, dando continuidade a essa inventiva e arrojada concepção lógico-histórica, e avançando no sentido de desvelar as suas convicções no que tange à determinação de dinâmica na qual, imbricadamente, são forjadas as contradições e engendradas as transformações no conjunto das estruturas edificadas pelas sociedades de cada lugar e época. Assim, prossegue Marx, elucidando que:

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências (1977, p. 24 e 25).

Ao olhar de Gramsci, de acordo com Gruppi (2000, p. XII), a opção é a de focar e analisar a situação específica representada pelo contexto histórico da nação

italiana, em prosseguimento ao tipo de abordagem que também demarcou os estudos leninistas, sobre a Rússia pré-revolucionária e no andamento do movimento insurrecional e da tomada do poder político.

Parece que a sua precípua preocupação voltava-se ao propósito de dar cumprimento ao preceito postulado pelo marxismo de proceder a uma “análise concreta do caso concreto”. Intentando, no limite das suas forças e possibilidades como intelectual e militante, colher, acumular e sistematizar subsídios que permitissem conhecer em profundidade o Estado Nacional italiano, do ponto de vista da totalidade e da organicidade das suas estruturas sociais e das relações entre as forças políticas e os agentes sociais e os estratos e os segmentos populacionais.

Enquanto Marx ajustava as suas lentes para uma mais demorada e ampliada tomada de todo o percurso desenvolvido pelas sociedades humanas, no afã de produzir a sua “longa e penosa” história em busca das formas sociais igualitárias e, portanto, despojadas dos grilhões classistas, Gramsci calibrou a sua perspectiva em vista dos particularíssimos processos políticos e culturais que se propagaram, sulcando e fertilizando o solo de seu país. É lógico que se trata aqui de pura e extremada ênfase analítico-acadêmica, uma vez que esses respectivos objetos de reflexão e intervenção e suas correspondentes fronteiras foram burlados e ultrapassados assídua e frequentemente por um e por outro, nos polos do pensamento e também da ação.

Para Marx tratava-se de pesquisar e desvendar as condições históricas, materiais e espirituais, que viabilizariam a deflagração dos processos revolucionários que se encontravam em contraditória gestação no ventre do abrangente desenvolvimento e no seio das grandiosas realizações sociais e políticas proporcionadas pelas nações burguesas. Para Gramsci, emergia e apresentava-se a caudalosa correnteza política e cultural que inundava a Itália com os seus heterogêneos e ambíguos meandros; e que contrapunha as formas e as forças jovens e impetuosas dos atores e personagens revolucionários (movimentos, partidos, imprensa de orientação socialista e proletária) às feições de um Estado complexo, mas passivo e negligente, em ebulição, mas tradicionalista e reacionário.

Para Gramsci, ainda, afloravam os imperativos da crise, ampla e espessa, estrutural e conjuntural, a exigir a sua perspicaz e aguda decifração racional. E, em especial, impunha-se o desencadeamento de uma práxis, sob o feitiço de um organizado e solidificado movimento que marchasse rumo ao enfrentamento da

mesma e à transformação em profundidade, guiando-se à luz de justas e claridentes posições tático-estratégicas e tendo por alvo iminente as modificações políticas e as reformas intelectuais e morais.

Valho-me das sugestões apresentadas por Vianna e Gruppi, em textos anteriormente referenciados, para conjecturar que a produção gramsciana tem em Marx um fecundo e fundamental (mas não exclusivo) ponto de partida; na sua intrincada e acidentada evolução aproxima-se e vincula-se decisiva e resolutamente (mas não unicamente) à linhagem leninista. Contudo, desemboca e resulta em produto final que, cruzando e superando os recorrentes entraves e as fargas e incomplicadas adversidades, singra arrojadamente o curso da mais veemente originalidade teórica e conceitual, com todos os seus ardorosos desdobramentos práticos, políticos e existenciais.

De acordo com Coutinho (1984, p. 70), parte substantiva da produção de Gramsci, concernente ao denominado período juvenil, caracteriza-se, ao lado de outros aspectos, por uma face, pelas duras e severas críticas aos posicionamentos políticos, partidários e ideológicos que se identificavam de alguma maneira com a visão do “determinismo economicista”. Ressalte-se que esta compreensão foi apressada e equivocadamente tomada como se fosse expressão verdadeira da concepção engendrada por Marx e Engels, no conjunto de sua obra; expressão, que dado o seu grau de aderência ao pensamento das esquerdas de então (europeias, em geral, e, italianas, em particular), obteve e alcançou forte grau de repercussão e aceitação entre as distintas tendências que predominavam no seio das organizações socialistas.

Por outra face, talvez, suas análises e pregações doutrinárias, na ânsia da recusa aos dogmas mecanicistas de proveniência positivista, incidiam, por vezes, em certas posições que o aproximavam das vertentes de cunho mais subjetivista e voluntarista (“como em Croce, Gentile, Sorel”), com cujas obras construiu e entabulou cerrado e crítico diálogo).

Se é possível ponderar que essa dupla inclinação da já densa e qualificada reflexão gramsciana pode tê-lo levado a deixar algumas lacunas do ponto de vista das abordagens e estudos sobre a estrutura econômica em acentuado desenvolvimento, fabril e mercantil (e, a partir daí, também, financeiro), nessa época (o que não a isentava das cíclicas crises que a acometiam, destacando-se a mais contundente e dramática, que se avizinhava, perigosamente, até eclodir no anos

finais da década de 20, do século passado). Em fértil e feliz contrapartida, essa decisiva orientação o pôs em definitivo e acertado contato com a nada trivial questão da existência e da organicidade dos níveis superestruturais.

A esse respeito, Coutinho, um dos mais fecundos estudiosos e importante tradutor das obras de Gramsci, destaca que:

É inegável que o peculiar anti-economicismo gramsciano é responsável por certa subestimação da economia e de seu papel na vida social, e inclusive por certos equívocos na avaliação de fenômenos econômicos concretos. Já se observou muitas vezes que os Cadernos tão ricos de sugestões e de inovações em todas as demais esferas do ser social, não contém uma análise articulada das modificações ocorridas na economia capitalista posterior à Primeira Guerra Mundial. Mas temos aqui, na subestimação da economia, um claro exemplo do que poderíamos chamar de ‘erro fecundo’: a exclusão da economia de seu campo visual (ou, pelo menos, a minimização de sua importância) permitiu a Gramsci desenvolver de modo brilhante e original os aspectos propriamente políticos e ideológicos da teoria marxista, que haviam sido postos na sombra pelo positivismo da Segunda Internacional e voltariam de certo modo a sê-lo na época de Stalin. (1987, p. 72).

Desse modo, “invertendo” e redefinindo configurações clássicas das vertentes anteriores do pensamento socialista tributário de Marx, embora nele apoiado, Gramsci debruça-se sobre as relações contidas e estimuladas pelos elementos superestruturais, dedicando-se às pesquisas que têm como fundamental objeto de análise o plano da vida cultural e ideológica. Imbuído de uma perspectiva reflexiva que o distancia das leituras e interpretações simplificadoras e regidas pelo automatismo do pensar, utiliza-se de instrumental conceitual no qual sobressaem-se algumas das mais acabadas e apuradas expressões da filosofia dialética, como o são, por exemplo, os conceitos de “bloco histórico” e “catarse”. Essas verdadeiramente inventivas categorias analíticas o levarão a incursionar, com proficiência, no terreno dos tênues e sutis nexos, ora costurados, ora esgarçados entre a pesada estrutura econômica de base e as mais “flutuantes” e fluídas superestruturas dos cimos políticos e ideológicos. Nesse vão/desvão entre o material e o imaterial, desenha-se uma interface entre os polos abrangidos que remete a vínculos e laços tais que renegam e recusam a condição de puro reflexo. Como se o segundo estivesse mecanicamente aferrado ao primeiro, constituindo-se e comportando-se como sua pura sombra ou imagem refletida de dentro para fora. Em verdade, em Gramsci, pode-se inferir o elevado grau de proeminência

(centralidade) detido e ocupado, efetivamente, pelas instâncias que povoam o “mundo” superestrutural.

Em concordância com Coutinho:

Pois é na esfera político-ideológica (que Gramsci considera a esfera de liberdade, em contraste com o determinismo que reinaria no mundo da economia) que se trava, em última instância, a batalha decisiva entre o proletariado e a burguesia, entre o socialismo e o capitalismo. Para indicar o momento do salto entre o determinismo econômico e a liberdade política, Gramsci cunha o seu peculiar conceito de “catarse”: a catarse é o processo pelo qual uma classe supera os seus interesses econômicos-corporativos e se eleva a uma dimensão universal (através da mediação do nacional-popular); ou seja, é o momento no qual a classe deixa de ser puro fenômeno econômico para converter-se em sujeito consciente da história. A ‘catarse’ é assim o equivalente gramsciano da passagem da ‘classe em si’ à ‘classe para si’ (Marx), ou da elevação da consciência trade-unionista à autêntica consciência universal-política-de classe. (LÊNIN, 1984, p. 74).

Do ponto de vista aqui retratado, isto é, de acordo com o conceito gramsciano de “catarse” e das correspondentes compreensões estabelecidas por Marx e Lênin, ao lado de outras, esta nodal concepção constitui-se como um dos indispensáveis elementos que compõem o substrato imaterial, uma vez que representa um processo de aguçamento das consciências individuais e coletivas, requerido e exigido nas condições inerentes às rupturas e às transformações sociais. Trata-se, pois, dos movimentos da consciência, pessoal e grupal, nos quais esta transita de seus estados mais inertes e letárgicos para os movimentos de vivificação das formas mais elevadas de apreensão dos objetos econômicos, políticos e culturais. Trata-se, ainda, e por conseguinte, dos atos em que, em face da radicalidade (no sentido de se atingir a mais profunda raiz, a mais funda interioridade) da reflexão e da criticidade, as consciências se movem desde um “pavimento” no qual predominam e prevalecem as feições mais particularistas, corporativistas e, mesmo, egoístas do ser social em direção (sempre complexa e mediada) aos patamares que permitem e possibilitam as formas mais abrangentes, inclusivas e orgânicas de apreensão do real.

Vale a pena, talvez, rememorar aqui as formulações elaboradas e apresentadas por Marx no tocante aos movimentos operados pelo pensamento no curso da captação da realidade como tal. Distinguiu, Marx, nessa ocasião, dupla alternativa metodológica quanto ao estudo e à pesquisa desenvolvidos à luz dos meios característicos e usuais no campo da economia política clássica. Posicionou-

se, então, favoravelmente à dialética histórica e materialista e em recusa ao idealismo hegeliano (e de seus seguidores e aficcionados) e às outras acepções presentes no debate filosófico-político que se travava no cenário ideológico dessa época (mais ou menos, na metade do século XIX - tratava-se da obra cuja elaboração e sistematização antecedeu e preparou a portentosa publicação de “O Capital”).

De acordo com Marx:

(Este segundo método é evidentemente o método cientificamente correto). O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo (método anterior) reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução de concreto pela via do pensamento. Por isso Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta para si mesmo, enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto. (1977, p. 218-219).

Por sua vez, Gramsci esbarrava em duplo e entrelaçado desafio. Lidava de um lado, fundamental e metodicamente, com as questões que encarnavam e refletiam os problemas decorrentes do desenvolvimento dos organismos superestruturais, mormente os relacionados ao surgimento do contemporâneo Estado italiano, em face das suas múltiplas vicissitudes históricas, políticas e culturais. Mas, de outro, era confrontado pelos acontecimentos que ilustravam as incontornáveis dificuldades que se interpunham ao proclamado projeto de franca e clara expansão socialista.

Nesse nada simples cenário, repleto de dificuldades teórico-práticas e pleno de interrogações políticas e existenciais, desenvolvem-se e passam a adquirir corpo e espírito mais significativos e palpáveis as reflexões que gravitavam em torno da (quase) inexaurível equação relativa às rupturas necessárias à transição das formas e feições características do modo de produção assentado na acumulação e na expansão capitalista, para as formações histórico-sociais embasadas e constituídas por relações de natureza socialista. A questão que ecoava por todo o continente europeu, e também fora dele, dizia respeito aos infindáveis obstáculos que

obliteravam o percurso revolucionário, uma vez que, supostamente, as condições objetivas estavam se configurando em conformidade com o preceituado pelos principais arautos das explosões mudancistas e, especialmente, as de porte e estofo revolucionário.

Em consonância com o texto de Coutinho, acerca da pergunta sobre a imponderabilidade da revolução nas chamadas nações que compunham a parte mais adiantada do mundo ocidental:

Para responder a essa pergunta, Gramsci como que se abstrai da esfera econômica (já que a causa do malogro da revolução não poderia residir nela) e concentra sua atenção no âmbito político-ideológico. E é essa 'abstração' que lhe permite chegar à compreensão da diferença estrutural entre o 'Ocidente' e o 'Oriente': nas sociedades de tipo ocidental, política e ideologicamente mais complexas, as crises econômica não 'irrompem catastroficamente' nas esferas superestruturais, mas são mediatizadas pelo conjunto de organismos do que Gramsci chama de 'sociedade civil'. A partir dessa observação, ele chega à sua teoria ampliada do Estado (sociedade política mais sociedade civil) e, desse modo, à formulação adequada da estratégia socialista para o Ocidente (predomínio da 'guerra' de posições) (1984, p. 73).

De acordo, ainda, com o mesmo autor, e conforme já frisado antes, é bastante provável que essa plena dedicação, embora não absoluta (conferir, por exemplo, a sua elaboradíssima e brilhante análise sobre a temática do "americanismo e fordismo"), às variadas e cruciais questões derivadas das esferas superestruturais, sob a decisiva influência das categorias originárias dos textos basilares do marxismo (MARX, ENGELS e LÊNIN), principalmente, compôs-se como aspecto impulsionador da sua premente preocupação quanto à situação do Estado moderno e contemporâneo. Tendo, de uma parte, vivido ou testemunhado os sequentes processos de lutas e embates travados pelas forças proletárias e progressistas em conjunturas real ou supostamente potencializadas e predispostas às intervenções revolucionárias, que acompanharam e sucederam o caso russo. Por outra parte, presenciou e assistiu também (pesarosamente) a fragorosa derrocada dos vários e aparentemente promissores movimentos insurgentes que assolaram as nações do ambivalente continente europeu (citem-se os episódios preparatórios ou efetivamente insurrecionais acontecidos na Alemanha e na Itália e em outros lugares). Acresça-se que, não bastassem as derrotas em si mesmas, essas se dão amargamente no quadro da ascensão e prevalência das ultra-acionárias mobilizações de massas, aglutinadas e comandadas por partidos agremiações e

grupos de extração nazifascista, que marcariam, trágica e indelevelmente, com a sua ferocidade e irracionalidade, o corpo e a alma de boa parte dos povos europeus.

Eis o contexto que se apresentava e se exhibia ao olhar perspicaz e questionador do pensador sagaz e do militante incansável. Contexto eivado de ambiguidades e paradoxos. Cenário tortuoso, ardiloso, dramático... funesto e desolador. E, simultaneamente, frutuoso, produtivo, profícuo. Por instigar e carregar a exigência da reflexão e da criticidade dotadas de radicalidade e de organicidade.

Situado nas postulações herdadas do marxismo clássico sobre a constituição dos organismos estatais e superestruturais, Gramsci, porém, vai além. Absorve e assimila o importante conjunto categorial e doutrinário que lhe foi legado, mas, sem dúvida, dá prosseguimento e efetua novos e arrojados desenvolvimentos no arcabouço lógico e histórico no interior do qual atua e opera. Assim é que ultrapassa e supera as compreensões pré-existentes segundo as quais compete ao Estado, essencialmente, o cumprimento de funções estritamente autoritárias e coercitivas.

Segundo a compreensão adotada por Coutinho:

Gramsci trabalha numa época histórica e num âmbito geográfico no qual já se generalizou essa maior complexidade do fenômeno estatal. Ele é contemporâneo de uma intensa socialização da política, que resulta da conquista do sufrágio universal, da criação de grandes partidos políticos de massa, da ação efetiva de numerosos e potentes sindicatos operários; até mesmo a direita, para triunfar politicamente, deve se apoiar em movimentos políticos de massa, como é o caso do fascismo e do nazismo. A luta política já não se trava apenas entre uma burguesia entrincheirada no Estado e as vanguardas ativas mas restritas de classe operária. Todo um tecido complexo de organizações sociais e políticas, envolvendo também as camadas médias, espalha-se agora pelo conjunto da sociedade capitalista. Entre os aparelhos executivos (civis e militares) do Estado e os partidos de vanguarda do proletariado, criou-se uma rede de instituições com um papel efetivo na vida política, na medida em que são peças decisivas nos mecanismos de reprodução global da sociedade como um todo. (1984, p. 77).

Como registra Coutinho, deve-se a Marx e Engels, antes, e Lênin, depois, a concepção que vigora no interior do marxismo, como destacada tendência socialista, com forte influência e repercussão no seio dos agrupamentos da esquerda europeia. Isto é, este quadro perdura até a vigência dos momentos que demarcaram e acompanharam a produção gramsciana acerca do ulterior patamar de compreensão e reflexão sobre a questão do Estado, o qual passara a estar referido às marcas que inauguram e instituem as renovadas e revivificadas formas de relacionamento com uma emergente sociedade civil, densa, encorpada e rica de determinações.

Para os formuladores das teorias clássicas sobre o organismo estatal, no âmbito do sistema doutrinário marxista, o tema do Estado põe-se como um dos aspectos centrais das estruturas classistas engendradas sob as condições de funcionamento do capitalismo. Sendo considerado com uma das expressões mais privilegiadas e representativas da maneira como o Capital, já na sua fase de predomínio e hegemonia, impõe-se a partir dos interesses desse avassalador modo de produção material e de organização social, intentando conquistar e manter sob controle a sociedade como um todo. Sobressai-se aqui uma visão que atribui ao Estado um caráter eminentemente despótico e arbitrário, estendendo a tudo e a todos o seu domínio e os valores da sua conveniência.

Nas palavras de Coutinho:

A grande descoberta de Marx, Engels e Lênin no campo da teoria política foi a compreensão do caráter de classe de todo fenômeno estatal. Para eles, o Estado tem sua gênese na divisão da sociedade de classes (e só existe quando e enquanto existir essa divisão); sua função é precisamente a de conservar essa divisão, assegurando que os interesses particulares de uma classe se imponham como o interesse geral da sociedade. E, examinando também a estrutura do Estado, Marx, Engels e Lênin, indicaram na repressão – no monopólio legal e/ou de fato da coerção e da violência, como diria Weber – o modo principal através do qual o Estado em geral (e, portanto, também o Estado capitalista) faz valer essa sua natureza de classe (1984, p. 76).

Da perspectiva adotada por esse autor, essa forma de abordar e apresentar a questão do Estado merece dupla observação. Antes de qualquer outro adendo, a consideração sobre a circunstância de que esses estudiosos observaram, elaboraram e tematizaram as fundamentais relações políticas e as mais relevantes formas de manifestações desse basilar organismo tal como o mesmo se estruturava e se erguia no contexto daquele determinado período histórico e social. Ou seja, tratava-se de estágio da evolução humana pautado e delimitado por feições ainda minguadas, exíguas e relativamente rarefeitas no tocante aos quadros que povoavam e ocupavam os espaços pertinentes à chamada sociedade civil. Assim é que perfilavam-se e se contrapunham, por um lado, os sistemas e os órgãos de uma sociedade política adensada, robustecida e revigorada pelos férreos e irredutíveis interesses produtivos e ideológicos que a tomavam de assalto e a punham a serviço do grande capital.

Por outro lado, mostravam-se os mais tímidos e pálidos meios e recursos organizativos e de veiculação dos anseios e dos devaneios de uma incipiente e contida sociedade civil. A prevalência teórica e prática de uma sobre a outra é fortemente explicativa das representações conceituais e das reflexões que então se sobrelevam, mais generalizadamente, e, também, no cerne do pensamento crítico. A outra consideração, que deve ter lugar ao se tratar dessa temática, diz respeito ao fato de que tais autores clássicos, em dados momentos, anteviram e vislumbraram, em alguns elementos históricos, significativos e relevantes sinais indicativos da presença de novas nuances no mundo das relações (nada automáticas ou não lineares) travadas e construídas entre as complexas e multifacetadas sociedades política e civil. A questão que se coloca, com toda a sua importância e expressividade, é a de dar conta dos elos e nexos e do necessário trânsito entre um e outro estágio da concepção marxista e gramsciana sobre o Estado.

Conforme ainda Coutinho:

É a percepção dessa socialização crescente da política que permite a Gramsci elaborar uma teoria marxista ampliada de Estado. Mas, para evitar mal entendidos, cabe lembrar que ampliação gramsciana é uma ampliação dialética: os elementos novos aduzidos por Gramsci não eliminam o núcleo fundamental da teoria de Marx, Engels e Lênin (ou seja, o caráter de classe e o momento repressivo de todo poder de Estado), mas o desenvolvem no sentido de acrescentar-lhe novas determinações. Poderíamos dizer, portanto, que Gramsci amplia a teoria política dos clássicos do mesmo modo como Lênin – ao elaborar a teoria do imperialismo como nova etapa que resulta da passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista – amplia a teoria econômica contida em O Capital. (1984, p. 78)

Convém, também, deixar assinalado que na abordagem gramsciana não há propriamente separação entre as várias funções superestruturais quando as mesmas se dão e se realizam nos contextos das formações histórico-sociais concretas. Assim é que, segundo Gruppi (2000, p. 4), da ótica de Gramsci, os processos de tipo hegemônico correspondem à criação e à implementação de mecanismos de direção, por parte do Estado, em conjugação com a sociedade civil, trazendo e acarretando um novo feixe de relações sociais e culturais que hão de dar sustentação e impulso a mudanças ideológicas e no nível das consciências, do conhecimento, etc. Eis porque tais modificações nas feições do Estado, da política e das ideologias representam, sempre e simultaneamente, uma transformação das estruturas da sociedade e uma reforma nos planos intelectual e moral.

Segundo a descrição efetuada por Gruppi:

É claro o ponto de vista no qual Gramsci se coloca. Há uma relação estrutura-superestrutura ideológica. A estrutura determina a superestrutura e disso deriva a estreita conexão entre a política e a filosofia. A filosofia está na política. Momento máximo da política é a resolução, a criação de um novo Estado, de um novo poder e de uma nova sociedade. (2000, p.4).

Nesse mesmo sentido, insiste o autor em tela quanto aos fortes e incisivos pontos de ligação entre Gramsci e a vasta produção teórico-prática de Lênin. Parece haver aqui uma adequada intersecção entre, de um ângulo, o personagem do líder político e revolucionário, condutor e agente dos acontecimentos históricos que desaguarão nos eventos revolucionários que contaminaram a nação russa, nas primeiras décadas do século XX, e resultaram na queda do czarismo e na ascensão e chegada ao poder do movimento insurrecional, sob a bandeira socialista. E, de outra angulação, a figura do entusiasmado doutrinador, ideólogo e pensador devotado, com raro afinho, à criação de peças políticas e propagandistas destinadas a insuflar as ações de enfrentamento e desobediência civil e explicitar as minudências das mobilizações táticas e estratégicas. Tudo isso no calor da hora e dos choques, das lutas e embates que então eram renitentemente travados. Mas, também, não deve ser olvidado, o ocupante do papel do refinado teórico sobre desenvolvimento econômico e a lapidação da arquitetura estatal e o do redator de alentado tratado, versando sobre sofisticados problemas de conteúdos e métodos filosóficos. Lembra Gruppi que apesar das restrições às incursões leninistas nos meandros da filosofia, Gramsci reconhecia nesta persona o importante valor constituído pela fusão e a identidade entre as ações que impregnaram o traçado político percorrido e as transformações alcançadas. É assim que se unem constitutivamente política e filosofia. As transformações do campo político favorecem o surgimento de um novo patamar para as manifestações das consciências, sendo um a preparação e a realização do outro.

Gruppi, em referência à questão do Estado e da hegemonia, delimita a medida e o alcance deste vínculo entre o político e o filosófico em Gramsci e Lênin:

O que entende Gramsci quando fala de hegemonia referindo-se a Lênin? Gramsci entende a ditadura do proletariado. Isso resulta evidente das passagens citadas. Gramsci fala do princípio teórico-prático, de teorização e realização da hegemonia, ou seja, da Revolução de Outubro e da ditadura

do proletariado. Isso se torna explícito num texto de 1926 (A questão meridional), no qual ele diz: 'Os comunistas turineses se haviam colocado concretamente a questão da hegemonia do proletariado, ou seja, da base social da ditadura proletária e do Estado proletário'; vê-se aqui uma estreita conexão entre hegemonia do proletariado e ditadura do proletariado. A ditadura do proletariado é a forma política na qual se expressa o processo de conquista e de realização da hegemonia. Com efeito, escreve ele ainda, 'o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora'. A hegemonia é a capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário. Nesse sentido pode-se dizer que a hegemonia do proletariado realiza-se na sociedade civil, enquanto a ditadura do proletariado é a forma estatal assumida pela hegemonia'. (2000, p. 5).

Atrevo-me a pensar e a sugerir que, de fato, são muitos e sólidos os elos entre os dois conceitos destacados, entrelaçando de várias formas os dois pensamentos (de Gramsci e Lênin) e suas respectivas ações e obras políticas e filosóficas. Não se deve ignorar, igualmente, as diferentes situações e conjunturas que emolduraram e fundamentaram os seus complexos afazeres nos distintos, embora complementares, campos e raios de intervenção teórica e prática. Como já constado em páginas anteriores, tais diferenças e distinções os colocaram, então, em face de complicados desafios, com variados pontos de convergência, mas também os conduziram e os remeteram às particularíssimas condições histórico-sociais próprias e emanadas de cada Estado concreto. Daí, talvez, pudessem ser inferidas, para além dos laços de aproximação e até de identificação entre ambos, as formas especiais e singulares assumidas por suas importantes concepções sobre as pré-condições, as vias da transição e da transformação social e política, elementos todos retratados e expressados pelas categorias de ditadura de proletariado e hegemonia do proletariado.

Nesse alterado território, os marcantes e significativos acontecimentos que se davam nos planos estruturais e conjunturais, irradiavam-se por toda a Europa, dilacerada pelo turbilhão de novas ocorrências, configurando-se como substrato para a projeção e a difusão de atualizados ideários políticos e sociais e de remodelagem das formas de compreensão do mundo vivido. É esse também o alicerce e o esteio de reorientação e mudança de direção quanto às perspectivas de transformação da ordem estabelecida, entrecortada tanto pela modernização econômica e social e pelos avanços decorrentes, como também pelas

desigualdades e injustiças. Sob tais circunstâncias, interroga e explicita Coutinho, a respeito da concepção gramsciana de Estado:

Mas quais são essas novas determinações recolhidas por Gramsci em sua teoria do Estado? Antes de mais nada, ele distingue duas tarefas essenciais no interior das superestruturas: a 'sociedade civil' e a 'sociedade política'. Essa última expressão designa precisamente o conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da violência, ela se confunde com os aparelhos de coerção estatal, em particular com as burocracias ligadas às forças armadas e à aplicação das leis. (Trata-se portanto, do aspecto no qual os clássicos haviam concentrado sua atenção prioritária). Porém a real originalidade de Gramsci – a 'ampliação' do conceito marxista clássico de Estado – aparece em sua definição da 'sociedade civil'. (1984, p. 78).

Como se percebe não é nada improcedente presumir que Gramsci vive e transita em período histórico-social que lhe enseja renovadas e inusitadas possibilidades de teorização e práxis política, dadas as muitas determinações que se abrem, são engendradas e se movem no cenário europeu que é urdido e plasmado no intricado e convulsionado andamento do século XX.

No mesmo intuito de demarcar a autêntica e genuína contribuição de Gramsci ao aperfeiçoamento da noção de superestrutura e à amplificação do sentido e do conteúdo do conceito de Estado, assinala Vianna que:

A noção de superestruturas, como trincheiras protetoras do Estado sediadas na sociedade civil, apontava para uma nova e original concepção dessa agência do poder. O Estado poderia ser mais do que um ente monopolizador dos meios de coerção física, constituindo-se também das agências ou aparatos dirigentes da vida social, como a escola, a Igreja, os sindicatos, as corporações profissionalizantes. Recupera o tema clássico em política da coerção e do consenso, desde Maquiavel, que o ilustrou pela imagem do centauro como representativa da ação política. A metade animal exigindo o recurso à força, e a humana aos procedimentos consensuais, a ciência e a arte política dependeriam da justa compreensão e combinação desses dois elementos. Gramsci entende que, nas condições europeias a partir da revolução russa, a leitura do mito maquiavélico deveria enfatizar a dimensão cultural – um sistema de poder não coercitivo em sentido estrito. (2000, p. XIII).

Para o mesmo autor, em face da compreensão apresentada e defendida, decorre a proposição formulada e exposta por Gramsci no que tange à indispensável necessidade de retomar e dar prosseguimento, com mais amplitude e maior aprofundamento, às atividades investigativas que tenham como objeto e alvo primordial descrever e analisar não só os organismos pertencentes estritamente ao Estado, na sua feição de sociedade política, mas, sobremaneira, os meios

organizativos e associativos referidos às demais esferas superestruturais (culturais, ideológicas), as quais compreendem e abrangem as relações pertinentes às instâncias da sociedade civil.

Essa proposição de tarefa de estudo e investigação deve estar referida às formas e significados característicos das formações histórico-sociais concretas, para além, portanto, dos seus níveis de elaboração mais gerais e abstratos. Tais esforços teórico-conceituais não devem visar a si próprios ou ter a si mesmos como referencial e finalidade. É preciso que transcendam os seus próprios contornos, voltando-se e orientando-se primordialmente à abertura e à pavimentação dos caminhos que podem e precisam ser seguidos pelas forças proletárias, organizadas e metodicamente, em busca de dar cumprimento ao desiderato histórico da transformação política, em cujo horizonte deve ser vislumbrada e acalentada a perspectiva (utopia?) da sociedade despojada da estrutura classista.

A esse respeito, arremata, ainda, Vianna, afirmando que:

Em condições de hegemonia, a burguesia solidarizaria o Estado com as instituições dirigentes da ação, e da produção e da reprodução dos valores sociais, conformando essa realidade conceitual denominada genialmente por Gramsci de Estado ampliado. (2000, p. XIII).

Deve ficar claro, inicialmente, o fato de que esse processo que vem sendo progressivamente explicitado (e que se converteu e se consagrou como um dos assuntos mais nucleares e essenciais da produção gramsciana), a saber, a temática da hegemonia e a figura do Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil), tem como base e condição de existência material a configuração e a evolução do estágio histórico atinente ao modo de produção capitalista e às formações sociais concretas que estão em correspondência com esse padrão produtivo e reprodutivo.

Trata-se, por conseguinte, de um conjunto de ações e de um feixe de relações, complexos e contraditórios, obviamente, que ocorrem e operam no terreno e nas esferas das sociedades ora dadas e, ainda, plenamente vigentes. Mas que, todavia, instalam-se e compõem-se como não improváveis eixos e focos de mediação entre os meios e recursos cristalizados e incrustados no presente e os meios e processos potencializadores das contingências de transição e mudança, de curto ou médio fôlego, mas, também, quiçá, de largo e longo alcance. Deduza-se, por isso mesmo, que tais conceitos, e suas equivalentes situações histórico-sociais,

podem denotar, simultânea e dialeticamente, as possibilidades de solidificação e prolongada sobrevida no que concernem as relações inerentes às sociedades burguesas e ao ‘mundo da produção e circulação das mercadorias’ que lhe é compatível e, no extremo, às virtualidades dos movimentos históricos, da sua transmutação, parcial ou cabal. Não por atos mecânicos, automáticos e espontâneos, mas sempre como produto e resultado (não determinista) das ações e relações forjadas e travadas por seus múltiplos e multiformes agentes societários, política e ideologicamente organizados, investidos e envolvidos nas lutas em prol da conservação ou da mudança e da transformação, com todos os seus nuances e variações.

De acordo com a explicitação efetuada por Vianna:

Na mesma medida em que as classes sociais concorrem entre si para se apropriar do Estado, também competem - e Gramsci deseja identificar esse processo e torná-lo consciente - pela influência na sociedade civil. Nesse passo, o projeto político das classes subalternas deve visar à separação de determinados aparatos ideológicos da sua aderência ao Estado, a fim de se tornarem agências privadas de hegemonia sob sua direção. Ademais, as instituições sociais existentes não se originaram, em sua totalidade, do domínio burguês, sendo possível fazer a listagem de um elenco inumerável de contra-instituições, como o partido político operário, por exemplo. Igualmente o são - ou podem ser - um teatro nacional-popular, uma escola de formação de quadros sindicais, o sindicato autônomo do Estado etc., bem como todas as outras resultantes da criatividade popular e operária. (2000, p. XIV).

Indica, ainda, Vianna, reafirmando e reforçando premissas antes estabelecidas, embora de forma mais genérica, a dupla face embutida e implicada nos densos e conflituosos processos de luta em prol da conquista, preservação ou ampliação das formas hegemônicas. Nesse sentido, tem-se, por um lado, a constituição de mecanismos e relações através dos quais as classes burguesas e seus aliados nas diferentes instâncias (econômicas, políticas e culturais) operam e efetivam não apenas as ações de dominação como também buscam implementar as tarefas de direção.

Essa simultaneidade de funções, abrangendo tanto o domínio como a hegemonização social, exige e requer a materialização da dinâmica inerente ao capitalismo desenvolvido e, integrada ao seu contexto, a consubstancialização dos valores mais universais (como os de igualdade formal, justiça social, cidadania, etc.), transbordando dos grupos sociais postos nas condições estritas de dominantes e/ou

dirigentes e atingindo, perpassando e influenciando, com maior ou menor peso e proporcionalidade, todo o conjunto das camadas e estratos sociais.

Compõe-se, por outro lado, um cenário demarcado pelos embates e confrontos entre as ideologias em presença em vista e em busca da realização, por parte dos contendores, da sua supremacia política e cultural. Criam-se, pois, ativamente (por forças das efetivas e constantes lutas impulsionadas e encetadas no plano das atividades e relações superestruturais), reais e plenas possibilidades de intervenção e hegemonização, nesse âmbito mesmo, que podem ser construídas e encabeçadas por setores e segmentos pertencentes ou identificados com as classes populares.

Assim, coerentemente, observa Vianna que:

As classes subalternas, organizadas politicamente com fins próprios, vulneram e até impedem a supremacia burguesa – domínio mais direção – sempre que resgatam a fração dos seus iguais postos sob a influência das classes econômica e socialmente dominantes. Não só podem neutralizar ou remarcar o sentido funcional de certas instituições, antes aparatos ideológicos do Estado, como criar novas instituições que sejam instrumentos para a elaboração da sua hegemonia, ao mesmo tempo em que situam e isolam o aparelho estatal, tornando viável sua apropriação. De certo modo, nesse processo, a classe operária forja as superestruturas do seu poder futuro, que assim se antecipam ao seu domínio, e o cumprimento dessa condição se faz necessário para seu triunfo enquanto classe. (2000, p. XIV).

A seguir, tomo emprestada uma pequena amostra ilustrativa desse circuito de idealizações e representações (intenções? fantasias? fantasmagorias?), que é abalroado e abalado, nas suas feições e sentidos, pelo choque e intercruzamento das ideologias que transitam, compõem-se e recompõem-se nos seus liames com a vida social, tendo como eixo de alimentação e sustentação os fluxos e as relações de natureza classistas, fincados no âmago das sociedades regidas pela acumulação do capital. Singer, em artigo publicado em órgão da imprensa (Folha de São Paulo, Opinião, 16/02/2013, p. A2), sob o título de “Ostentação”, chama a atenção e efetua pertinente análise sobre o filme “Funk de Ostentação”, média metragem exibido via internet (*no You Tube*).

Segundo a explicação feita por Singer, autor da matéria:

Trata-se, em resumo, de um canto falado – para os ouvidos distantes, lembra o do rap, mas que, a diferença desse, ao menos da versão de Mane Brown, em lugar de fazer denúncia do quadro social, exalta o poder de consumo que chegou às camadas de menor renda nos últimos anos.

Cobertos por correntes de ouro, óculos escuros e tênis sofisticados, os MCs entoam versos pontuados por marcas famosas como Nike, Armani, etc. (2013, p. A2).

O filme que tem como foco esse gênero musical que informa o título em apreço, segundo o relato jornalístico, parece bem representar o “universo” de parcela expressiva dos jovens que povoam, cultivam os seus sonhos e anseios e tecem e costuram os panos e os retalhos dos seus destinos nas faixas periféricas de São Paulo e de outras cidades brasileiras. São indivíduos e segmentos sociais que, indubitavelmente, nas suas duras e cruas vias materiais e nos seus arrebatados, mas acerbos projetos, e ambivalentes imaginários, acolhem e recolhem os símbolos reificados que desfilam e contracenam nas vistosas e coloridas epopeias do consumismo desmedido. O qual, declamado e prometido pelos propagandistas do sucesso fácil, imediato e indolor, parece ser alcançável, insistem, apenas pela “dança fetichista e assombrada da mercadoria”.

De acordo com o texto do artigo:

Os clipes das canções, disponíveis na internet, mostram os cantores, rodeados por mulheres em roupas sumárias e posições insinuantes, a ostentar símbolos de luxo. Carros e motos de grife, garrafas de uísque importado e notas de dinheiro ilustram em imagens o que as letras dizem sem rodeios. O sentido geral seria traduzido por algo como: ‘Isso é o bom da vida e nós também podemos tê-lo’ ‘Yes, we can’ (2013, p. A2).

Essa sequência descritiva dos, digamos, devaneios juvenis, sublinhe-se, não é transpassada ou pontuada por qualquer critério ou sentimento advindo do moralismo mistificado e conservador. Ao contrário, trata-se de perspicaz e consequente análise dos padrões comportamentais que, assimilados e refletidos nessas manifestações artísticas e populares, adentram, instalam-se e apropriam-se dos cotidianos das comunidades humanas reais que proliferam e dão densidade demográfica e existencial ao nosso país. E é em íntima, embora ambígua, conexão com os seus hodiernos, vigentes e aclimatados modelos ideológicos culturais e intelectuais. Isso em consonância com parcelas expressivas das suas elites e setores associados.

Em lúcida ponderação, observa o autor que:

Embora se deva ter muito cuidado ao criticar as opções ostentatórias – afinal, se a velha classe média o faz, por que o novo proletariado não pode fazê-lo? –, é mister observar que o endeusamento de rótulos comerciais

representa uma extraordinária vitória ideológica do capitalismo. (2013, p. A2).

Contudo, é esse também por definição o terreno pantanoso e movediço dos meios e processos antinômicos, discrepantes e contrastantes. Nada aí se passa sem que se ponha e se manifeste alguma ocorrência que mostre e indique os paradoxos inseparáveis dessas tão produtivas quanto desiguais formações histórico-sociais que adquirem vasta concretude na contemporaneidade.

Ao finalizar, declara e constata, com tino e agudeza, o autor:

Fundas contradições. Ao simbolizar o desejo imperioso e tenso de ter acesso aos bens que o mercado coloca nas vitrines, os artistas populares mostram a situação da luta de classes. Ao transformar a posse deles em razão de viver, expressam a ilusão de felicidade que a mercadoria traz consigo. (2013, p. A2).

Nesse ponto, quero restabelecer e melhor alinhar a questão das concretas e efetivas possibilidades constituídas no cenário europeu, com o curso dos novos acontecimentos no decorrer do século passado. Ancorando e subsidiando as múltiplas mediações e os inúmeros encadeamentos políticos e ideológicos que compuseram o caldo de cultura sobre e no interior do qual dão-se as intervenções teóricas e práticas que conduziram aos relevantes avanços e as densas reflexões contidos e veiculados na obra gramsciana. Particularmente, na configuração do conceito de Estado ampliado e das noções correlacionadas. Um desses aspectos diz respeito às concepções então fixadas sobre o importante e recorrente estatuto da “sociedade civil”.

Em acordo com a comparação e a diferenciação caracterizadas por Coutinho, a esse mister:

Em Marx e Engels (que nisso seguem essencialmente Hegel), a ‘sociedade civil’ designa sempre o conjunto das relações econômicas capitalistas, ou, em outras palavras, é sinônimo de infra-estrutura ou base material. Em Gramsci, ao contrário, o termo ‘sociedade civil’ designa um momento ou uma esfera da superestrutura. Designa o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, os parlamentos, as Igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc. (1984, p. 78 e 79).

Nessa tão original quanto especial compreensão gramsciana há que se destacar que o progresso patenteado pela mesma deve-se inicialmente, é óbvio, às inéditas e extraordinárias feições de grandeza e amplidão adquiridas e acrescentadas, qualitativa e qualitativamente, ao entendimento do organismo social e da instituição estatal. Os quais passam a existir e a demonstrar complexa heterogeneidade econômica-social e reforçada densidade político-cultural.

Desse modo, apresenta-se e ganha proeminência todo um leque de itinerários explicativos no tocante as formas organizativas e aos mecanismos de funcionamento das estruturas e camadas da sociedade. Que permitem, em forte medida, vencer e ultrapassar as categorizações mais uniformes, estanques, setORIZADAS e parceladas até então usualmente empregadas. Quer no intuito de fundamentar as interpretações sobre o real, quer com o fim de embasar as ações movidas no âmbito das frentes de lutas e resistências. Assim, funda-se e cria-se um mais atualizado e contemporâneo instrumental metodológico, definindo uma agenda repleta de alternativas investigativas e com vasto repertório de indicações no que tange à iniciativa e à condução dos embates políticos e sociais, com vistas às mudanças e às reformas superestruturais.

Ao distinguir e ao conceber uma nova forma de unidade e de relação entre as esferas da 'sociedade política' e da 'sociedade civil', Gramsci inaugura, por fim e por conseguinte, a concreta possibilidade de não mais se absolutizar o "modelo" insurrecional, tratando-o como se fosse a via de mão única e o meio incondicional e incontestado de se encaminhar e de se ultimar transformações de espírito revolucionário. Não ao acaso, esse medular e imprescindível capítulo das 'reformas e revoluções', próprio e inseparável da "longa e penosa" evolução humana, é restituído ao mais incerto, mas, seguramente, mais real, mundo das determinações e das relações histórica e concretamente estabelecidas no e pelo andamento dos seus movimentos e dos seus processos singulares, estruturais e superestruturais.

Para Coutinho, em sua análise sobre essa dupla instância e suas articulações:

O que distingue essas duas esferas – justificando que elas receberam em Gramsci um tratamento relativamente autônomo – é, em primeiro lugar, a função que exercem na organização da vida social, na articulação e reprodução das relações de poder. Ambas em conjunto, formam o Estado em sentido amplo, que Gramsci define como 'sociedade política + sociedade civil isto é, hegemonia revestida de coerção'. Nesse sentido,

ambas as esferas servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. Mas o modo de encaminhar essa promoção ou conservação varia nos dois casos. No âmbito da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, isto é, buscam ganhar aliados para as suas posições através da direção e do consenso. Por meio da sociedade política, ao contrário, exerce-se sempre uma ditadura, ou, mais precisamente, uma dominação mediante a coerção. (1984, p. 79).

Deve-se considerar, além disso, de acordo com Coutinho, que há outros traços distintivos quanto à configuração das duas instâncias superestruturais. Cada qual tem a sua existência material provida por meios e agentes que lhe são peculiares. Enquanto, primordialmente, a sociedade política reproduz-se e manifesta-se através dos organismos constituintes das burocracias do poder executivo e militar, a denominada “sociedade civil” corporifica-se e distribui-se por entre os incontáveis meios e aparatos ou “aparelhos privados de hegemonia”, retratados e representados pelos multiformes organismos e recursos que tem vida social mais independente ou “relativamente autônoma do Estado, quando este é definido em sentido mais estrito”. (1984, p. 79).

Em concordância, ainda, com o mesmo autor, Gramsci elabora a compreensão segundo a qual essa renovada e complexificada sociedade civil, que se constitui como objeto especialíssimo dos seus estudos e pesquisas, caracteriza-se, na sua evolução, por dupla e importante qualificação quanto à sua relativa autonomia, em vista do aparato restrito do Estado. Tem-se, simultânea e complementarmente, tanto a feição “funcional”, quanto a compleição de ordem “material”, demarcando esta relativa independentização dos organismos inerentes à vida civil, sempre relacionados e vinculados às formas capitalistas já mais maduras e desenvolvidas. Essa demarcação quanto ao parcial, porém significativo, grau de autonomização das formas civis em face das formas estritamente estatais diz respeito, por um lado, às instituições e aos meios associativos criados e forjados sob os auspícios dos processos de lutas, de sentido mais massivo e democrático, que vicejaram, reiterada e vigorosamente, no decurso da história moderna e contemporânea. Mas, por outro lado, leva em conta, também, a conjunção dos organismos remanescentes do passado mais imediato ou remoto, precedendo, por vezes, o próprio capitalismo, mas que, de algum modo, vão sendo remodelados e refuncionalizados, em virtude da sua reinserção nos atualizados contextos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Para Coutinho, há nesse plano de coisas uma dialeticidade entre as citadas instâncias que não pode ser perdida de vista:

Embora insista sobre a diversidade estrutural e funcional das duas esferas, Gramsci – como bom dialético – não perde de vista o momento unitário. Assim ao definir a ‘sociedade política’, ele a indica como ‘o aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (1984, p. 80).

Como se pode depreender trata-se de contexto histórico e lógico no qual estão implicados, direta e indiretamente, os meios e processos voltados à construção e à obtenção de formas e relações que, em efetiva progressão, substancializem e expressem os níveis necessários e almejados de consenso e hegemonia, quer para a manutenção dos vigentes quadros sociais, quer nas circunstâncias de projeção e concretização de rupturas e transformações econômicas, políticas e culturais.

O consenso a ser buscado e a ser elaborado não independe obviamente, da existência material e objetiva de determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das suas correspondentes relações sociais de produção. Entretanto, tais processos dar-se-ão também sob a influência decisiva dos meios e injunções engendrados no e do plano próprio e relativamente autônomo das instâncias e vias superestruturais (política, cultura, ideologia...). Nessa confluência de fluxos estruturais e superestruturais combinam-se, ainda, orgânica e dialeticamente, os elementos estritamente estatais (“coerção”) e os elementos “privados” da sociedade civil (“consenso”), de tal modo que, é possível considerar e afirmar, em abstrato e em tese, é claro, que o avanço de um dos polos implica o recuo e o maior recolhimento do outro, e vice-versa.

Retomo, por mais uma vez, as referências de Coutinho no tocante às formulações de Gramsci sob as determinantes e decisivas mediações entre as esferas aqui retratadas:

Num trecho menos conhecido, ele (Gramsci) explicita ainda melhor a dialética (unidade na diversidade) que existe entre sociedade política e sociedade civil: ‘a supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a ‘liquidar’ ou a

submeter também mediante a forma armada; e é dirigente dos grupos afins ou aliados. (1984, p. 81).

Trata-se, portanto, como é possível detectar e perceber, de modo cristalino, da determinação do lugar e da função de cada uma das esferas constituintes das sociedades capitalistas consideradas nas suas totalidades, isto é, na disposição das suas bases e estruturas produtivas e, também, na conformação das superestruturas, relativamente aos seus organismos políticos e, combinadamente, aos seus órgãos civis, que contraem e travam entre si relação de aproximação e de distanciamento. A depender do estágio material atingido e consumado por suas instituições e agências, mas também como produto e resultado do jogo de forças, real e concreto, característico e intrínseco às estruturas e superestruturas trespassadas pelas condições e lutas classistas.

Segundo o autor em tela, em alusão à citada formulação de Gramsci:

Nesse texto, a supremacia aparece como o momento sintético que unifica (sem homogeneizar) a hegemonia e a dominação. Essas duas funções, segundo Gramsci, existem em qualquer forma de Estado; mas o fato de que um Estado seja menos 'ditatorial' e mais 'hegemônico' ou vice versa, depende da autonomia relativa das esferas, da predominância de uma ou de outra, autonomia e predominância que, por sua vez, depende não apenas do grau de socialização da política alcançado pela sociedade em questão, mas também da correlação de forças entre as classes sociais que disputam a 'supremacia'. (1984, p. 81).

Entretanto, a questão não se encerra aqui. Há, ainda, outro aspecto de fundamental importância associado a esse verdadeiro feixe ou conglomerado temático, articulado e norteado pelas mudanças acontecidas no vivificante patamar superestrutural. De acordo com Coutinho (1984, p. 81) tem-se mais um e decisivo desdobramento decorrente da renovada e robustecida arquitetura relacional posta entre a base e o topo do edifício estrutural, a qual confere existência e disposição mais marcadamente independente aos níveis superestruturais. Trata-se do complicado e polêmico problema da dissolução e do apagamento da inteiramente "sacralizada" (na verdade fetichizada) e autenticamente milenar figura do Estado e do seu topo-poderoso, insigne e conspícuo herdeiro, o Estado moderno. Parece ter-se encontrado, nesse caso, uma senda melhor iluminada para essa nebulosa e até agora inexplicável questão.

Segundo a interpretação tecida pelo autor, Gramsci opõe, coerentemente com a sua reflexão sobre as instâncias constitutivas da superestrutura, uma nova leitura de “teoria de Marx, Engels e Lênin”, no tocante à possibilidade de soerguimento de uma sociedade despojada das formas e estruturas classistas, ou seja, das “sociedades reguladas”.

Para Coutinho, em alusão a essa concepção gramsciana:

A extinção do Estado significa para ele (Gramsci) o desaparecimento progressivo da ‘sociedade política’, dos aparelhos de coerção e das burocracias, absorvidas pela ‘sociedade civil’ e seus organismos próprios. As funções sociais da dominação e da coerção cedem progressivamente espaço à hegemonia e ao consenso. Isso significa que a teoria clássica sobre o fim do Estado sofre uma concretização: do ponto de vista material, o que desaparece são os aparelhos coercitivos, os mecanismos de dominação burocrática, de gestão da sociedade por métodos impostos ‘pelo alto’; ao contrário, os portadores materiais da sociedade civil (os organismos de massa, os parlamentos, os sindicatos, os partidos), ganhando uma nova função (a de organizarem ‘de baixo para cima’ a reprodução e a direção da vida social) continuam a desempenhar um papel decisivo nas ‘sociedades reguladas’. (1984, p. 81 e 82).

A tal respeito, afirma Coutinho (1984, p. 82), que é possível conjecturar a respeito das não similitudes entre as posições assimiladas e defendidas por setores de orientação mais autoritária (correntes adeptas do stalinismo, por exemplo), embora alinhadas com o marxismo, e os eventuais e prováveis posicionamentos que resultariam das premissas e concepções fixadas por Gramsci sobre os processos que integram e compõem a esfera da “sociedade civil”. Para os setores mais conservadores tratava-se da imperiosa necessidade de erguer e manter um Estado (em sentido restrito) hipertrófico, acentuando e agudizando os seus vértices mais controladores e repressivos, pondo-os, supostamente, a serviço da transição das formas sociais tipicamente burguesas para os estágios correspondentes ao desenvolvimento dos moldes caracteristicamente socialista. Nessas circunstâncias, de alguma maneira, desconsiderar-se-iam as postulações gramscianas no que diz respeito à indispensabilidade de encorajar, fomentar e prestar ajuda aos procedimentos voltados à ampliação e à fortificação dos organismos da “sociedade civil”. Portanto, elevando-os à condição de partícipes privilegiados do devir humano, isto é, tomando a forma e o sentido de construtores e condutores das desejadas e renovadas formações histórico-sociais, as sociedades sem-classes ou auto-reguladas.

Como registra Coutinho, sobre essa essencial transição:

Ademais essa reabsorção do Estado pela sociedade civil – o fim da alienação da esfera política – liga-se a uma preocupação revelada por Gramsci: a de que a divisão entre governados e governantes, entre dirigentes e dirigidos, que é certamente necessária em determinado nível de evolução social (onde ainda exista divisão de classes e mesmo um certo grau de divisão técnica do trabalho), não seja considerada como uma 'perpétua divisão do gênero humano', mas apenas um fato histórico, correspondente a certas condições, sendo necessário lutar para 'criar as condições nas quais a existência dessa divisão [entre governantes e governados] desapareça'. (1984, p. 82).

Em Gramsci, como pontua o autor (1984, p. 82), não há automatismo na passagem das sociedades precedentes para aquelas denominadas de reguladas ou auto-reguladas, marcadas pela inexistência das classes sociais. Enquanto para outros autores filiados ao marxismo a ruptura e a transição rumo ao patamar socialista supõem, básica e fundamentalmente, as modificações na estrutura econômica, levando ao esmaecimento das lutas e antagonismos classistas e, por fim, ao afrouxamento (e, quiçá, à dissolução) do próprio organismo estatal.

Para Gramsci, contudo, essa travessia histórica e social apresenta elementos dotados de mais complexidade e, por isso mesmo, portadores de maior grau de dificuldade. Parece, assim, não haver a possibilidade de uma ultrapassagem de tipo linear e unívoco, sem que muitos e encruados obstáculos e impedimentos se interponham no circuito dessa trajetória.

Sobre esse específico problema da radical separação vigente entre governantes e governados, comenta Coutinho que:

[...] Gramsci parece supor a necessidade de uma luta no terreno específico da política para eliminar a divisão entre governantes e governados, para por fim à alienação que se expressa na existência de um Estado separado da sociedade, qualquer que seja o seu conteúdo de classe. Essa luta e essa eliminação são momentos centrais do processo de revolução cultural que Gramsci designa frequentemente com expressão 'reforma intelectual e moral' (1984, p. 83).

Em outras palavras, de acordo com as premissas assentadas no interior do pensamento gramsciano sobre tais questões, prevalece aqui também a compreensão quanto à necessidade histórica de um processo social multiplamente determinado e mediado pelo conjunto das forças políticas e culturais que estejam envolvidas e/ou representadas nessas circunstâncias. São esses agentes histórica

e socialmente constituídos (os quais, portanto, não podem nem devem ser designados como participantes “naturais” ou “abstratos”), por meio das suas intervenções específicas e como resultado de uma dada situação de correlação de forças – sempre à luz das condições históricas objetivamente herdadas – que impulsionarão os movimentos requeridos pelas mudanças e reformas que se encontrem em andamento em cada etapa ou período em particular.

Nesse sentido, podemos considerar que as lutas sociais e políticas, materiais e concretas, representarão e expressarão, em cada momento estrutural e conjuntural determinado, o esteio e o “motor” que acionarão, conflitiva e contraditoriamente os fluxos e definirão os ritmos das transformações operadas. E, por conseguinte, definirão as formas e os conteúdos das rupturas e do desenvolvimento da história humana, rumo aos novos níveis e estágios constitutivos da mesma.

Em concordância com a compreensão formulado por Coutinho, no tocante a esse nodal tratamento conferido às relações superestruturais e às mudanças encetadas nesse plano, localizam-se aí um dos cerne da questão relativa aos fundantes processos de construção do socialismo moderno.

Conforme o autor:

Essa original análise da composição da superestrutura é a base da tática e das estratégias políticas formuladas por Gramsci, de sua teoria da transição democrática ao socialismo. Nas formações sociais onde não se desenvolveu uma sociedade civil forte e articulada, onde a esfera da ideologia se manteve umbilicalmente ligada aos aparelhos burocráticos da ‘sociedade política’, a luta de classes se trava predominantemente em torno da conquista e da manutenção do Estado em sentido estrito; é o que ocorre nas sociedades que Gramsci chama de ‘orientais’. No caso inverso, nas sociedades ‘ocidentais’, as batalhas devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando à direção político-ideológica e à conquista do consenso dos setores majoritários da população. (1984, p. 83).

Como se percebe, os concretos processos de mudanças e reformas, inclusos os referentes às transformações de maior magnitude, não se dão ao sabor dos acontecimentos contingenciais e/ou evolutivamente prenunciados ou pré-fixados e cujos desencadeamentos são conduzidos e governados por meios e passos que seguem ou perseguem uma destinação geneticamente programada. Ou, ao reverso, absolutamente aleatória. Assim não se trata da forma espontânea, fracionária e atomizada das estórias humanas e pessoais, nem da pré-programada trajetória que,

supostamente, vem sendo percorrida pelos homens e por seus habitats físicos e pelas suas comunidades sociais. Há, obviamente, em todos os casos de rompimentos, passagens e alternâncias das condições que cercam e envolvem a vida humana, a indispensável presença e intervenção dos grupamentos sociais, políticos e culturais que se instalam e interferem, ativamente, nos atos deflagradores das “reformas e das revoluções”, modificando e transformando as esferas econômicas, sociais, políticas e culturais.

No que tange à transição das formações histórico-sociais capitalistas em direção ao patamar nítida e autenticamente socialista, convém não perder de vista as especificações elaboradas por Gramsci como subproduto das delimitações procedidas por esse militante e pensador, no afã de dar conta dos distintos casos configurados histórica e politicamente pelos Estados vinculados às sociedades denominadas de “orientais” ou de “ocidentais”.

Como elucida Coutinho, em alusão ao “formato” que corresponde ao tipo particular de mudança que se dá em cada situação.

No primeiro caso (sociedades “orientais”) a estratégia se orienta para a ‘guerra de movimento’, para o choque frontal de onde resultará a conquista do Estado; no segundo caso (sociedades “ocidentais”), o centro da luta está na ‘guerra de posições’, na conquista paulatina de espaços no seio e através da sociedade civil. Quando o país apresenta uma sociedade civil rica e pluralista, a obtenção de uma ampla hegemonia deve preceder a tomada de poder; a classe revolucionária já deve ser dirigente antes de ser dominante. ‘Um grupo social’ – observa Gramsci – ‘pode e aliás deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (essa é uma das condições principais para a própria conquista do poder; depois, quando exerce o poder, e mesmo que o conserve firmemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’. (1984, p. 83).

Segundo as convicções de Coutinho, é por esta via e é neste patamar de compreensão da temática da organização político-social (a qual inclui e reelabora esta decisiva e fundamental delimitação entre os espaços constituintes da “sociedade política e da sociedade civil”) que é possível buscar e estabelecer as mais convenientes e bem fundamentadas explicações quanto aos impasses e, mesmo, a derrocada dos processos potencialmente revolucionários vivificados e instrumentalizados no contexto histórico das chamadas “nações ocidentais”.

Dessa ótica, é indispensável vislumbrar e ousar construir formas determinadas de ordenamento e mobilização político-ideológico, estendendo-se ao terreno cultural, que se mostrem calibradas e devidamente ajustadas às condições

materiais e sociais, concretas, que emanem das já mais densas e complexas sociedades capitalistas contemporâneas. Trata-se, pois, da alusão específica àquele universo histórico, constituído por sociedades dotadas, de alguma maneira, de escalas, de ampliada e solidificada “socialização política”.

A esse preciso respeito, sublinha o autor em apreço que:

É nesse ponto que Gramsci pode dar uma resposta à questão do fracasso das revoluções no Ocidente, e, ao mesmo tempo, indicar uma nova estratégia às condições específicas das sociedades capitalistas nas quais exista um nível elevado de socialização da política. A presença em tais países de uma sociedade civil complexa, inexistente nas formações de tipo ‘oriental’ como era a Rússia em 1917 impõe às classes sociais interessadas numa transformação radical a necessidade de um longo e amplo combate pela hegemonia e pelo consenso (1984, p. 84).

4.2 ELEMENTOS DA CONCEPÇÃO DO ESTADO AMPLIADO E DE OUTROS CONCEITOS COMPLEMENTARES EM GRAMSCI

Nas passagens e considerações delineadas e fixadas até o presente momento, foram olhados, focados e recortados (espero que de maneira minimamente satisfatória), os conceitos e elementos categoriais relativos aos desdobramentos das análises e reflexões que expressam e retratam o pensamento elaborado e registrado por Gramsci¹. Não os tomamos, contudo de modo aleatório ou genérico. Presidiu e orientou o nosso interesse e o nosso esforço de sistematização, ainda que provavelmente a mesma tenha levado a resultados imprecisos e incompletos, um certo núcleo de ideias e formulações que apreendem e dissecam, precíua e diretamente, a questão da instauração, organização e reordenamento do Estado de feições e contornos burgueses.

Ainda assim, não se tinha em vista o desenrolar do processo como um todo, e, por tal, não se pretendeu dar cobertura e sistematicidade ao corpo inteiro das complexas, abrangentes e quase infindáveis tomadas realizadas no âmbito dos textos gramscianas a respeito dos organismos estatais. Ao contrário, e em especial, pretendeu-se identificar e reconhecer as específicas e particulares referências procedidas pelo autor (de forma, às vezes, descontínua e interrupta, mas sempre

¹ Para o desenvolvimento deste trabalho investigativo recorri à tradução para a língua portuguesa efetuada por Coutinho das obras de Gramsci aqui utilizadas, conforme consta das referências.

lúcida e clarividente) ao processo de surgimento, constituição e consolidação do formato ampliado do Estado.

Para dar conta dessa difícil e complicada tarefa, como pode ser até aqui constatado, recorreu-se ao indispensável auxílio de insuspeitos especialistas que tem se debruçado sobre a vida e obra desse inestimável pensador italiano, os quais foram ou serão devidamente referenciados.

A seguir, dando continuidade ao tratamento dessa mesma temática e enfeixe de questões, intentar-se-á localizar e extrair do próprio texto de Gramsci, senão todas, algumas das principais anotações efetuadas pelo mesmo autor acerca dessa tão intrincada quanto essencial e inspiradora construção teórico-conceitual que põe no centro dos acontecimentos políticos e culturais hodiernos, e não por acaso, a iniludível figura do Estado atual, com a sua substância e o seu perfil adensados e ampliados.

Para Gramsci, tal como já foi possível deixar indicado nas páginas precedentes, com o indispensável auxílio dos autores que se voltaram ao estudo mais exaustivo dessa monumental obra histórico-conceitual (fracionária e inconclusas, mas sem prejuízo à sua qualidade final, em vários dos pontos e referentes tratados pela mesma), um dos núcleos estruturantes e necessários à compreensão do mundo social que lhe foi contemporâneo (mantendo-se plena e inteiramente validado nos seus aspectos fundamentais, para as condições que correspondem aos dias de hoje, é no que firmemente acredito e o que aqui estou modestamente professando) é o que diz respeito à emergência e solidificação de uma nova “sociedade civil”, constituída por densos, encorpados e entrelaçados conteúdos econômicos, políticos, ideológicos e culturais.

Como assinala com clareza o próprio Gramsci, ao se referir à delimitação entre a “guerra de posição e a “guerra de manobras”, sugerindo que esta última, embora não desaparecida, encontra-se na atualidade, sob limites tais que a orientam a cumprir papel drasticamente reduzido, aproximando-se de “funções táticas mais do que estratégicas”.

Nesse caso, seguindo Gramsci, as mudanças observáveis no tocante às operações táticas e às definições estratégicas, de maior vulto e com maior amplitude, mostram-se alinhadas, de diversas maneiras (mas por força das novas e ativas mediações e não por automatismos), as condições que determinam e refletem os serrados ordenamentos dos “Estados mais avançados civil e industrialmente”.

De acordo com as formulações de Gramsci, a esse respeito:

A mesma redução (a funções táticas, quanto à guerra de manobra) deve-se verificar na arte e na ciência política, pelo menos no que se refere aos Estados mais avançados, onde a 'sociedade civil' transformou-se numa estrutura muito complexa e resistente às "irrupções" catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.): as superestruturas da sociedade civil são como o sistema de trincheiras na guerra moderna (1976, p. 73).

Aqui, o emprego de expressões alusivas às manobras de guerras e, aos seus recursos táticos e estratégicos, além de visar à demonstração das inversões que ocorrem no que tange às complexificações da vida social e dos seus respectivos processos de reformas e mudanças, desempenha evidente função metafórica, no afã de explicar e dar conta dos tipos de intervenção e da magnitude dos seus efeitos modificadores nas circunstâncias que envolvem o aparecimento e a composição dos avançados Estados civis e industriais.

Nesse sentido, prossegue afirmando Gramsci, que:

Da mesma forma que ocorria na guerra, quando um nutrido fogo de artilharia parecia ter destruído todo o sistema defensivo do adversário, mas, na realidade, só o atingira na sua superfície externa, e no momento do ataque os assaltantes defrontavam-se com uma linha defensiva ainda eficiente, assim ocorre na política durante as grandes crises econômicas; nem as tropas atacantes, em virtude da crise, organizam-se rapidamente no tempo e no espaço, nem muito menos adquirem um espírito agressivo; reciprocamente, os atacados não se desmoralizam, nem abandonam as defesas, mesmo entre ruínas, nem perdem a confiança na sua força e no seu futuro. (1976, p. 73).

Embora de maneira indireta e alimentada por simbolismos, mostra-se nesta passagem específica do texto gramsciano, claramente esboçado e nitidamente aplicado o princípio explicativo segundo o qual as novas e múltiplas injunções concernentes ao avanço histórico-social impõem e imporão cada vez a necessidade de que sejam construídos e desencadeados (objetiva e subjetivamente; material e simbolicamente) os processos e os recursos destinados à promoção de rupturas e transformações que não se atenham às configurações dos aspectos sociais mais efêmeros e dos elementos mais epidérmicos das carcaças sedimentadas pela evolução dos tempos.

Os ajustamentos (não lineares) entre os meios e os seus fins são inderrogáveis, quando se trata da perspectiva da mudança em profundidade, que

venha a atingir não, tão-somente, as frações, mas o conjunto social com um todo orgânico, ainda que conflitivo e contraditório. Nas situações em que ocorram ataques localizados e centrados em alvos específicos, é possível que decorram alguns desdobramentos, trazendo consequências às partes que foram atingidas e provocando eventuais repercussões para além dos pontos diretamente afetados; nada indica, contudo, que a totalidade social será dura e definitivamente afetada.

Como observa, Gramsci: “É claro que as coisas não permanecem tais como eram, mas também é certo que o elemento da rapidez, do tempo acelerado, da marcha progressista definitiva não aparecerão[...]” (1976, p. 73).

Para Gramsci, o último grande evento histórico que esteve associado ao padrão constituído pela denominada “guerra de movimento”, a qual, como já observamos, conectava-se e apresentava-se em correspondência com os “moldes” característicos das “sociedades orientais”, foi concretamente exemplificado pelos acontecimentos que envolveram, abalaram e varreram todo o território russo, a partir de 1917.

Como registrado em passagem anterior deste texto, tratava-se, por isso e para Gramsci, da necessidade de se deter e investigar mais metodicamente esse caso especial, dado o seu sentido paradigmático e, por conseguinte, representativo e ilustrativo do modo como se colocaram e se dispuseram os meios e os componentes da “sociedade civil”, em face do encadeamento dos processos revolucionários, sob o predomínio da “guerra de movimentos”, mas já contendo os indícios e anunciando o nascimento das novas formas expressas pela “guerra de posições”.

Conforme as palavras desse autor:

Eles (os acontecimentos de 1917) assinalaram uma reviravolta decisiva na história da arte e da ciência política. Portanto, é necessário estudar com “profundidade” intencionalmente, pois eles foram estudados, mas a partir de pontos de vista superficiais e banais, como certos estudiosos do vestuário estudam as curiosidades da moda feminina, isto é, com a persuasão de que certos fenômenos são destruídos depois de explicados ‘realisticamente’, como se fossem superstições populares (que, de resto, também não se destroem ao serem explicadas). (1976, p. 73).

Como asseverado antes, Gramsci, põe em relevo, durante a elaboração e desenvolvimento da sua concepção, as significativas mudanças que dizem respeito ao progressivo, mas definitivo, adensamento das sociedades de tipo “ocidental” no

seu conjunto. Mas, destaca e sobrepesa, especialmente, o crescimento das “sociedades civis”, estrategicamente situadas no interior daquelas. E passando a ocupar e a desempenhar papel primordial e, mesmo, imprescindível nos casos caracterizados pelos contextos onde estejam sendo cambiados e alterados os elementos que representam o avanço e a maturação do modo de produção capitalista e das formações histórico-sociais que lhe são inerentes.

Essas concepções específicas sobre as capitais modificações acontecidas na base e no cerne das relações sociais de caráter mercantil e capitalista já podem ser avistadas, ainda que de modo embrionário e apenas esboçado, no âmbito das análises procedidas por Lênin, no período que se seguiu às irrupções políticas que tomaram conta do cenário histórico-social na Rússia, em 1917.

Quanto a esse particular aspecto, como o admite o próprio Gramsci:

Parece-me que Illich (Lênin) compreendeu que se verificara uma modificação da guerra manobrada, aplicada vitoriosamente no Oriente em 1917, para a guerra de posição, que era a única possível no Ocidente. (1976, p. 74).

Como é possível considerar, as reflexões Leninistas esbarravam, pelo menos, em dupla dificuldade. Antes de qualquer coisa, nos limites consagrados pelas condições históricas que estavam presentes e inseridas na concatenação e no desenrolar dos fatos que integraram e compuseram o mosaico daquele fluxo revolucionário estabelecido dentro do solo russo. Mas convém, também, não desconsiderar ou relativizar o peso do seu apego e o vigor da sua adesão às complexas, variadas e inadiáveis tarefas que se lhe apresentaram e impuseram, derivadas dos efeitos e sequelas que se deram e sobrevieram aos eventos que inauguraram e acompanharam a epopeia revolucionária de 1917. Não é difícil imaginar que os grandiloquentes (e, também, os mais mezinhos) problemas pós-revolucionários lhe ocuparam (com o coração e a mente) em tal medida que o afastaram e o desviaram da preocupação e/ou da execução de outras atribuições, não menos importantes e indispensáveis àquele grave momento histórico, político e social.

Segundo a percepção gramsciana, embora estando, em certa medida, ciente das transformações que acometiam e acometeriam, cada vez mais, os prováveis novos cenários, levando ao desenrolar das rupturas político-sociais, a partir de

outras mais expressas condições (e inaugurando inovador formato), não foi possível, contudo, a Lênin, consolidar e confirmar as suas intuições a esse respeito, teórica ou praticamente, dadas as circunstâncias que o cercavam e restringiam a sua ação política e ideológica.

Nas palavras de Gramsci:

Só que Illich (Lênin) não teve tempo de aprofundar a sua fórmula, mesmo levando em conta que podia aprofundá-la teoricamente apenas, desde que a missão fundamental era nacional, exigia um reconhecimento do terreno e uma fixação dos elementos de trincheira e da fortaleza representados pelos elementos de sociedade civil, etc. (1976, p. 74-75).

Nesse sentido, pode-se ressaltar o inestimável valor de exemplo ostentado pelas circunstâncias histórico-sociais atinentes ao período da eclosão dos movimentos de insurreição e, a posteriori, os consequentes desenvolvimentos de todo o processo que abarcou e subsumiu o território russo, constituído como centro nevralgico (mas não exclusivo, dada certa irradiação dos eventos revolucionários, nesse período) de todo esse contexto mudancista. Afirmar-se-ia, então, mesmo introjetando e abrigando uma grande gama de conteúdos e significações e possibilitando um largo espectro de “leituras” e interpretações (às vezes, inteiramente contrapostas entre si), um crucial entrecruzamento de caminhos e alternativas de cursos e projetos de transformação social, política e cultural, combinando fatos objetivos feitos subjetivos (de resto indissociáveis e inseparáveis, quando se trata de toda e qualquer construção humana).

No entanto, cabe a Gramsci, inequivocamente, a desafiante tarefa, (cumprida à risca, por sinal) de sistematizar e elucidar, adequada e definitivamente, os padrões e os contornos das situações que até então se sobrepunham e se misturavam, em acentuada medida. É lógico que, como já foi observada por seus melhores intérpretes, a emergência de nova etapa de organização e desenvolvimento histórico-social fundamentava e instigava, estruturando um propícia moldura para tal, a solidez e a agudeza das suas reflexões em referência às mudanças que se instalavam em torno das sociedades e dos seus correspondentes organismos estatais. Nesse plano, seu constructo conceitual, denota a qualidade da precisão e o poder de antevisão (no terreno da análise e da síntese, é claro).

Conforme o próprio Gramsci, sob os distintos padrões sociais e políticos:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e em qualquer abalo do Estado imediatamente descobria-se uma poderosa estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento do caráter nacional. (1976, p. 75).

Embora adentrem por uma espécie de tipologia no que tange às modernas e contemporâneas formações sociais, brotadas e florescidas sob as bases características do desenvolvimento capitalista, os dois padrões representados respectivamente como resultantes das sociedades “orientais” e “ocidentais” não podem e não devem ser tomados e apreendidos de forma “pura”, absoluta e indivisível. Cabe o cuidado no sentido de não desvinculá-los das suas raízes sociais e do seu curso propriamente histórico. Portanto, são dependentes dos movimentos que os orientam e os reorientam, inapelável e indefinidamente. Acautele-se, também, quanto ao risco de desvencilhá-los dos sujeitos sociais concretos que, à luz das citadas condições históricas, travam e encetam um determinado grau de correlação de forças, a partir do que e no âmbito do qual se constituem e assumem-se como agentes dominantes e dirigentes; ou situam-se e desempenham o papel inverso. Esse constante e irrefreável (cumulativo, mas irregular) fluxo do devir humano e social é repleto de causações e efeitos resultantes das inúmeras mediações que se interpõe (e sempre se interporão) no seu inexorável trânsito em direção aos seus ulteriores conteúdos e formas, acarretando renovados padrões societários.

Gramsci, em distintas oportunidades, senão ignora, não endossa e, mesmo, refuta, o equívoco de se atribuir peso e sentido exclusivamente a noções que aderem e se agarram ao suporte de que a história e os homens são acionados e orientados por determinados fatores que emanam exclusivamente da ordem da objetividade das coisas, cuja existência, portanto, se deve aos meios intrinsecamente materiais, independente dos elementos que defluem das construções e manifestações da vontade humana, coletiva e individual.

Em dado momento, ao fazer referência a esse tipo de conceptualização, pondera Gramsci que:

O automatismo histórico de determinadas premissas (existência de terminadas condições objetivas) é potenciado politicamente pelo período e pelos homens capazes: a sua ausência ou deficiência (quantitativa e

qualitativa) torna estéril o próprio automatismo (que portanto não é automatismo). As premissas existem abstratamente, mas as consequências não se verifica porque falta o fator humano. (1976 p. 86)

Como se pode deduzir parece haver um inteiro e consciente rechaço à visão (com diferentes extrações) de índole espontaneísta, segundo a qual as estruturas sociais estariam vagando ao sabor das forças cegas que, desavisadamente, interpõem-se e circunstancializam o andamento incondicional da aventura humana. Enquanto que apõe, mais explicitamente, o autor, a recusa quanto às acepções que se fixam na afirmação das trajetórias que se autodesdobram, não requerendo, na e para a sua mobilidade, qualquer grau de intervenção ou de ação humana.

Assim, se não há o espontâneo e incontável vir a ser social, não há, também, o seu contrário, que poderia ser retratado pela ideia do objeto potencializado em si e por si mesmo. Daí, para Gramsci, apresentar-se a necessidade imperiosa dos meios e recursos associativos e organizativos, que qualifiquem e instrumentalizem adequadamente os grupos e indivíduos, dadas as condições históricas determinadas, para o cumprimento de funções "dirigentes", "predispondo-os" para as mobilizações que sejam exigidas e requeridas em cada tempo e espaço.

De acordo com a angulação estabelecida por Gramsci, nesse particular aspecto:

Por isso pode-se dizer que os partidos têm a missão de criar dirigentes capazes, são a função de massa que seleciona, desenvolve, multiplica os dirigentes necessários para que um grupo social definido (que é uma qualidade 'fixa', na medida em que se pode estabelecer quantos são os componentes de cada grupo social) se articule e, de caos tumultuado, transforme-se em exército político organicamente predisposto. (1976, p. 86)

Além dessa questão relacionada à composição dos institutos e das estruturas partidárias, fixadas de modo que possam agir e intervir social e politicamente, Gramsci, destaca o relevante papel desempenhado pelas entranhadas formas de divisão dos poderes. Longe de apresentar caráter desimportante ou, até mesmo, anódino, o critério vigente de organização e distribuição do poder vincula-se, de modo predominante e quase exclusivo, aos mecanismos de reprodução e "perpetuação" dos elementos constituintes de ordem estabelecida, quando se trata,

sobretudo, das formações histórico-sociais que dão conteúdo e emprestam significação ao denominado “liberalismo”.

Mas, ainda, segundo Gramsci:

A divisão dos poderes, toda a discussão havida para a sua efetivação e o dogmatismo jurídico derivado do seu advento, constituem o resultado da luta entre a sociedade civil e a sociedade política de um determinado período histórico, com certo equilíbrio instável entre as classes, determinado pelo fato de que algumas categorias de intelectuais (a serviço direto do Estado, especialmente burocracia civil e militar) ainda estão muito ligadas às velhas classes dominantes. (1976, p.95)

O que estava primordialmente em questão nas sociedades erigidas sob os escombros da velha ordem oligárquica e feudal era o conflito deflagrado entre os grupos e os organismos representativos das classes e forças que então se digladiavam em busca da sua dominação econômica e social e da sua supremacia política e ideológica.

Não fortuitamente, Estado e Igreja mobilizam-se e atuam nesse cenário belicoso, deslocando-se e alternando os seus papéis originários como expressão e resultado, jamais definitivos, dos movimentos, mais ou menos certos, que conduzem no tabuleiro das forças em contraposição (embora, às vezes, amalgamadas e confundidas entre si, em maiores ou menores proporções). Os processos concernentes a uma “sociedade civil” mais enraizada e solidificada já emergem e mostram-se efetivamente presentes no palco de um liberalismo crescente, mas titubeante e nem um pouco independente e autossuficiente.

Conforme acentua Gramsci:

Nesse sentido, a própria Igreja pode-se tornar Estado, e o conflito pode manifestar-se entre sociedade civil laica e laicante e Estado-Igreja, quando a Igreja se tornou uma parte integrante do Estado, da sociedade política monopolizada por um determinado grupo privilegiado que se agrega à Igreja para melhor defender o seu monopólio com o apoio daquela zona da ‘sociedade civil que ela representa’ (1976, p. 95).

Na visão formulada por Gramsci, como é possível constatar, põe-se, com toda inteireza a nodal questão da disputa que objetiva a posse do Estado. Mas, não mais, e apenas, pelo acionamento dos estritos instrumentos e encaminhamento do curtos passos envoltos na rígida couraça dos ataques e trincheiras belicistas. Tais empreendimentos mostrar-se-ão progressivamente absorvidos e subsumidos pelas

novas etapas galgadas e alcançadas pelo Estado de semblantes mais heterogêneos e polimórfico, passando a demandar o desenvolvimento de um sortido arsenal de componentes que ultrapassarão em muito o disciplinado e férreo, mas insuficiente, arcabouço militarista.

Irrrompem as narrativas que têm como fulgurantes protagonistas, talvez menos visíveis e barulhentos, os renovados atos e atores econômicos, políticos, culturais e ideológicos. Esses novíssimos “armamentos” requererão guinadas e correções de rumo drásticas nos planos e fórmulas destinados à subjugação do Estado. Que fique frisado que o liberalismo foi (ainda é) um exemplar laboratório no que diz respeito às formas de lutas trazidas e atualizadas pela contemporaneidade. Nesse sentido, continha (e ainda contém) e manifestava as contradições brotadas e amadurecidas nesse período histórico, entre as quais os problemas advindos e associados ao vulnerável princípio da divisão dos poderes.

Em concordância com as palavras de Gramsci:

Importância essencial da divisão dos poderes para o liberalismo político e econômico. Toda a ideologia liberal, com as suas forças e as suas fraquezas, pode ser enfeixada no princípio da divisão dos poderes, o que revela a fonte da debilidade do liberalismo: a burocracia, a cristalização do pessoal dirigente, que exerce o poder coercitivo e que, num determinado ponto, se transforma em casta. Daí a reivindicação popular da elegibilidade para todos os cargos, reivindicação que é, simultaneamente, o liberalismo extremo e a sua dissolução (princípio de Constituinte permanente, etc.); nas repúblicas, a eleição temporária do chefe do Estado dá uma satisfação ilusória a esta reivindicação popular elementar. (1976, p.95).

Em continuidade a esse conjunto de observações no que tange à questão do ordenamento e da estruturação de um Estado de tipo liberal, portanto, vinculado e inserido, ativa e organicamente, no feixe de relações que geram e nutrem as sociedades assentadas na acumulação capitalista, Gramsci também se posiciona sobre alguns aspectos característicos das formas representativas e parlamentares.

Entre outras considerações, aborda criticamente a proposição, não incomum à época (e, também hoje em dia), quanto a uma improvável separação entre o Estado e o Parlamento; proposição que afirma o suposto de que a ação parlamentar ocorria (pelo menos, em dadas situações), fora da instância do organismo estatal e, inclusive, à revelia do mesmo. É lógico que convém assinalar que produtos que são dos movimentos concretos (e irregulares, muitas vezes), engendrados ao longo das determinadas etapas históricas, os processos e meios constitutivos de um Estado

não inteiramente homogêneo (e até o contrário, sobretudo, quando se trata de Estado de classe), travando entre si e entre as partes que lhes são constitutivas, o Estado (em sentido estritamente executivo ou “técnico”) e o Parlamento (também tomado nas particularidades das atividades de representação dos grupos, setores, segmentos, “castas”, etc., junto e como elemento dos órgãos estatais, em geral) estabelecem e constituem relações de reciprocidade e forte identificação entre si, mas também, certas vezes, de estranhamento e afastamento dos respectivos interesses e propósitos.

Não obstante, tendem a integrar e a compor, ainda que de modo pouco harmonioso e nem sempre pacífico, essa adensada e conflitiva estrutura da moderna e contemporânea figura Estatal. Interpõem-se, no conjunto das vicissitudes que acompanham a recente evolução histórica do Estado, com relativa frequência, os mútuos golpeamentos e os dissabores entre o “Parlamento” e a “burocracia estatal”, provenientes das divergências e das diferenças entre os seus ritmos e objetivos “funcionais” e/ou políticos e ideológicos.

Sobre a difícil e, às vezes, tumultuada vida conjugada entre as representações parlamentares e os meios burocráticos, comenta Gramsci que:

Compreende-se que o regime representativo pode ‘aborrecer’ politicamente a burocracia; mas não é esta a questão. A questão é se o regime representativo e dos partidos, em vez de ser um mecanismo idôneo para escolher funcionários eleitos que integrem e equilibrem os burocratas nomeados para impedir a petrificação, transformou-se num estorvo e num mecanismo às avessas, e por qual razão. De resto, também uma resposta afirmativa a essas perguntas não esgota a questão: mesmo admitindo (o que se deve admitir) que o parlamento tornou-se ineficiente e, inclusive, prejudicial não se deve concluir que o regime burocrático deva ser reabilitado e exaltado. É preciso ver se parlamentarismo e regime representativo se identificam e se não é possível uma solução diferente, tanto do parlamentarismo como do regime burocrático com um novo tipo de regime representativo. (1976, p. 142).

Como se nota no decurso das ponderações gramscianas a cerca das relações interestatais e dos seus diversos segmentos corporativos, o autor não se limita e não se restringe à constatação quanto aos problemas que daí defluem. Ou mesmo a supor que o reconhecimento dos defeitos de um dos polos implicaria no enaltecimento das virtudes do outro. Ao reverso, o autor em tela põe em dúvida a possibilidade da construção de soluções mais duradouras e definitivas, estando estas encilhadas pelas divisões que recortam e dilaceram o Estado e situadas no

contexto dos liberais regimes instalados. Quer olhadas sob o ângulo parlamentar, quer apreciadas sob a estreita e instrumentalista visão própria das “cristalizadas” engrenagem burocráticas. É preciso dar passos mais largos e ousados, indo para além do comezinho e vigente jogo de apetites e interesses grupais, parcelados e particularistas.

Além disso, não podem, também, ser olvidados os problemas pertinentes à viabilidade e à efetividade das demarcações dos limites do Estado. Onde começa ou onde termina a possibilidade de definição e cercamento do território estatal? Este está, em definitivo, submetido às normas que estão implicadas, explicitamente ou não, no processo instaurador e ordenador da instituição estatal? Abrange e inclui, entre outros aspectos, o emaranhado de regramentos outorgados ou promulgados no corpo do direito positivo e no âmbito do imponente edifício jurídico erguido modernamente?

Para o autor as respostas a essas não tão simples interrogações devem ser encaminhadas em sentido distinto daquele que, em regra, assentado pelas vozes doutrinárias veiculadas e amplificadas no interior do liberalismo.

De acordo com Gramsci, sobre este ponto:

Enquanto o Estado é a própria sociedade organizada, é soberano. Não pode ter limite jurídico: não pode ser limitado pelos direitos públicos subjetivos, nem se pode dizer que ele se auto limite. O direito positivo não pode constituir limite ao Estado porque pode ser modificado pelo Estado, em qualquer momento, em nome de novas exigências sociais (1976, p. 143).

Outro aspecto de relevo, inserido no conjunto das reflexões efetuadas por Gramsci, em vista dos processos constitutivos do Estado e, também, em torno dos debates e proposições voltadas ao mesmo, versa sobre as imprecisões e/ou confusões atinentes às sobreposições e às apressadas identificações aparentes entre a concepção de “sociedade regulada” e a figura do “Estado-classe”. Mostra-se evidente que tais conceitos e representações concretizadas dos organismos sociais e políticos, efetivamente existentes ou esboçados como projeção historicamente possível, não se coadunam, nem são redutíveis umas às outras.

Gramsci, de forma que pode ser taxada de categórica, desfaz esse falso suposto de equivalência entre situações e realidades tão distintas, considerando que a existência da forma particular e restritiva do Estado-classe, de algum modo, é impeditiva do desabrochamento e da real configuração da sociedade regulada, cujos

pré-requisitos inscrevem condições de pleno desenvolvimento material e de mais amplos e inclusivos processos de emancipação humana e social.

Segundo o próprio Gramsci:

Enquanto existir o Estado-classe não pode existir a sociedade regulada, a não ser por metáfora, isto é, apenas no sentido de que também o Estado-classe é uma sociedade regulada. Os quatro tópicos quando exprimiam uma crítica da sociedade existente no seu tempo, compreendiam muito bem que o Estado-classe não podia ser a sociedade regulada, tanto é verdade que nos tipos apresentados pelas diversas utopias introduz-se a igualdade econômica como base necessária da reforma projetada: nisto os utópicos não eram utópicos, mas cientistas concretos da política e críticos coerentes. O caráter utópico de alguns deles era determinado pelo fato de que consideravam ser possível introduzir a igualdade econômica através de leis arbitrárias, de um ato de vontade, etc. (1976, p. 144).

À luz da perspectiva que se encontra indicada no trecho apresentado é indispensável pressupor uma adequada e justa combinação entre, por um lado, um dado estágio de desenvolvimento do conjunto das forças produtivas e do seu substrato material e, por outro lado, simultaneamente (ainda que de modo não mecânico ou linear) um determinado e decisivo conjunto de forças políticas e sociais, suficientemente organizadas e eficientemente mobilizadas como meio e instrumento de interseção e modificação nas e das sociedades.

Dessa maneira, está a se sugerir que os processos de ruptura histórica e reformas políticas e culturais, que possam vir a ser engendrados nos sociedades de hoje em dia, requerem uma especialíssima instância de articulação. Devem reunir uma plêiade de condições objetivamente constituídas, em resultado da evolução histórica moderna e contemporânea, derivadas, portanto, do efetivo progresso do curso do desenvolvimento capitalista. E, simultaneamente, dar conta dos processos e passos encetados pelos sujeitos sociais que concretamente podem assumir o controle (não voluntarista e/ou utopista) dos mecanismos acionadores e sustentadores dos movimentos transformadores. É preciso juntar e equilibrar, nas circunstâncias construídas e possibilitadas pelos fluxos da história e no circuito do indispensável fazer humano, as estruturas e os agentes das mudanças que constituem (e constituirão os renovados rumos dos organismos políticos e sociais e dos seus inseparáveis sujeitos materiais e concretos).

Duas e pertinentes observações, integradas à temática ora pautada, complementam e definem esse breve traçado reflexivo sobre a falsa afinidade e a imprópria semelhança (preservados os elos e os nexos postados pelos

entrelaçamentos e encadeamentos do dever histórico-social) entre o Estado classicista e a sociedade emancipada. Ei-las: “Permanece, porem, exato o conceito registrado também em outros autores de obras políticas [...] de que não pode existir igualdade política completa e perfeita sem igualdade econômica”. (1976, p. 144).

E em acréscimo, com alguma dose de desprezo e certo sentido de impiedade, vem o arremate:

A confusão entre Estado-classe e sociedade regulada é própria das classes médias e dos intelectuais menores, que se sentiriam felizes com uma regularização qualquer que impedisse as lutas agudas e as catástrofes: é concepção tipicamente reacionária e retrograda (1976, p. 145).

Nessa mesma esteira investigativa, de abordagem e delineamento da composição e do traçado configurativos do “Estado-classe” e da perspectiva da sua superação, em vista do projeto histórico de desenvolvimento e construção das “sociedades reguladas”, Gramsci, depara-se também com as implicações decorrentes dos liames com o “mundo” da ética e da cultura. Discorre e posiciona-se em busca de resposta pertinente quanto à existência de laços reais entre as estruturas dadas e as suas projeções no terreno da vida moral.

Nesse estrito sentido, tece e firma a consideração de que:

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a proposito do Estado ético e da cultura é o seguinte: cada Estado é ético quando uma das funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, a escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes: mas, na realidade, no fim predominam uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (1976, p. 145).

Na compreensão ora tratada, os problemas todos deflagrados no plano dos procedimentos éticos então envolvidos são constituídos, histórica e socialmente, pelas formas e feições que correspondem ao percurso e às etapas desencadeadas pelo Estado classista. Longe, portanto, de se fixarem sob condição que represente e expresse uma suposta (e, às vezes, aparente) neutralidade axiológica. Põe-se, pois, também nesse caso, um concreto processo de entrelaçamento e de costura das complexas amarras que prendem e aprisionam a instância preenchida pela

circulação dos valores e da sistematização da ética aos processos de avanço e progressão dos organismos privados destinados à conquista e à obtenção da hegemonia por parte dos segmentos e grupos que integralizam as classes dominantes nas sociedades existentes. Além disso, é possível pensar que, contraditoriamente, ainda que de forma a não abstrair o jogo constitutivo das correlações de força, esse plano ético-moral pode desgarrar-se das relações que integram o universo das agências voltadas ao cumprimento dos desígnios e interesses das camadas que exercitam a direção e a dominação das sociedades vigentes. Pondo-se, ou repondo-se, segundo as perspectivas que possam vir a alavancar e a promover as transformações que vislumbrem e projetem uma sociedade emancipada. Mas jamais ao preço de ignorar e perder de vista a necessária e orgânica composição entre as determinações historicamente objetivadas e a conjugação e articulação das forças, estatais e privadas, predispostas e motivadas para as ações que vigem as rupturas e desaguem nas mudanças e reformas políticas e culturais almejadas no decurso do devir humano e social.

Trata-se, também, neste caso da necessidade de se ter em vista a extensão, a magnitude, e, sobretudo, a natureza do projeto de transformação que esteja sob consideração e análise? São os deslocamentos e os reordenamentos intra-setoriais, demandados e exigidos pela própria e intrínseca dinâmica das estruturas concernentes às sociedades burguesas? São os movimentos ensejados por conflitos impulsionados pelas contradições inerentes às rusgas e aos desacertos, maiores ou menores, entre os núcleos constituídos pelas frações dos grupos e das classes dominantes, na sua perpétua busca pela hegemonização das partes que compõem a equação da dominação? Ou são os solavancos e os percalços advindos do esgarçamento temporal da ordem que mostra os sinais do seu eminente esgotamento em contraste com a emergência de relações que denunciam e anunciam uma nova etapa da vida associativa e organizativa? Ou, ainda, o contínuo afloramento das necessidades geradas à luz dos dinamismos que são engendrados incessantemente pelo andamento (quase inesgotável) das hodiernas engrenagens dos processos de produção e de expansão capitalistas?

Assim é que, em alusão a Hegel, por exemplo, Gramsci constata e anota as possibilidades e os limites historicamente determinados que circunscrevem o seu

ideário, os seus referentes doutrinários e o alcance das suas projeções quanto ao desenvolvimento e à universalização do gênero humano.

Afirma, a esse respeito, Gramsci que:

A concepção de Hegel é própria de um período em que o desenvolvimento horizontal da burguesia parecia ilimitado e, portanto, a sua moral ou universalidade podia ser afirmativa: todo o gênero humano será burguês. Mas na realidade, só o grupo social que coloca o fim do Estado e de si mesmo como fim a ser alcançado, pode criar um Estado ético, tendente a eliminar as divisões internas de dominados, etc., e criar um organismo social unitário técnico-moral (1976, p. 145).

Pode-se deduzir a partir dos apontamentos gramscianos, tal como o demonstrado na formulação antecedente, que, embora interligadas e, até mesmo, amalgamadas entre si, as instâncias das relações sociais em geral, e das relações especificamente éticas não se realizam e não se apresentam (independentemente do grau de combinação que se encontre aí concretizado) a não ser como produto e expressão de um determinado conjunto de determinantes espaciais e temporais. Seus mais pálidos e insuficientes sinais ou, do lado oposto, suas enormemente vividas e estimulantes manifestações estão e estarão necessariamente carregadas de conteúdos e significações históricos e sociais, latente ou explicitamente, contendo e refletindo as fronteiras que demarcam e separam as possibilidades entranhadas do devir humano e social das ações iluminadas por simples e inesquecíveis quimeras, avessas às concretudes do desenrolar da história, material e cultural.

De volta a Hegel, mas guiado pelas mãos seguras de Gramsci, em sequenciada referência aos contributos daquele pensador à constitucionalidade do Estado do seu tempo e lugar. Conforme Gramsci:

Ela (a doutrina de Hegel) derivou, historicamente, das experiências políticas da Revolução Francesa e devia servir para dar maior concreção ao constitucionalismo. Governo com o consentimento dos governados, mas com o consentimento organizado, não genérico e vago, tal qual se afirma no instante das eleições: o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porem, são organismos privados, deixados à iniciativa particular da classe dirigente. (1976, p. 145).

Nesse sintético e equilibrado balanço que Gramsci elabora sobre o pensamento político hegeliano, são reconhecidos os avanços e as virtualidades

representados pelos constructos dessa importante e vigorosa reflexão, ainda que sob bases e marcos idealistas; mas, simultaneamente, são indicados os limitantes e insuficientes recursos e registros históricos configurados e disponibilizados à análise e à reflexão que eram então ensaiadas, no interior de um amplo e fértil debate, embora incompleto e inacabado, que buscava desvelar, em maior grau e concretude, a natureza e a materialidade dos organismos civis e estatais.

De novo, segundo Gramsci:

Hegel, em certo sentido, já supera, assim, o constitucionalismo puro e teoriza sobre o Estado parlamentar com o seu regime dos partidos. A sua concepção da associação só pode ser vaga e primitiva, entre o político e o econômico, segundo a experiência histórica do tempo, que era muito restrita e dava apenas um exemplo acabado de organização, o “corporativo” (política enxertada na economia. (1976, p. 145-146).

Nessa fracionária e, às vezes, intermitente atividade reflexiva, mas, indiscutivelmente, profícua e fecunda nos seus meios e resultados, Gramsci, adentra e incursiona por sobre o caráter e a elasticidade que caracterizam os fundamentos e os traços organizativos das modernas e contemporâneas sociedades burguesas. Nesse campo, admite e reafirma a condição mais abrangente e universalizante que é gerada e portada por esse tipo de formação histórico social, o que lhe confere inequívoca “superioridade” no que diz respeito à sua capacidade de reunir, reordenar e abrigar, mas apenas os seus próprios quadros e contingentes, mas o inteiro conjunto da vida social, individual e coletiva. Estabelecem-se, desse modo, novos e inusitados degraus e níveis de construção dos bens e patrimônios associados à intervenção social, econômica, política e cultural, quer nos seus recursos e elementos dotados de materialidade, em sentido estrito, quer no fluxo da criação e elaboração dos seus componentes imateriais e mais simbólicos. Assim, parece não restar dúvida de que o advento e o surgimento histórico das sociedades assentadas e nutridas pela parábola desenhada no curso do desenvolvimento do capital (com os seus importantes desdobramentos e as suas ricas derivações) sintetizam e expõem os avanços cunhados e alcançados pelas manifestações da vida humana.

Recorro às observações de Gramsci sobre tal aspecto:

A revolução que a classe burguesa provocou na concepção do direito e, portanto, na função do Estado, consiste especialmente na vontade de conformismo (logo, moralidade do direito e do Estado). As classes

dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a elaborar uma passagem orgânica das outras classes às suas, a ampliar a sua esfera de classe “tecnicamente” e ideologicamente: a concepção de casta fechada. A classe burguesa situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se “educador”, etc. (1976, p.146-147).

Tudo leva a crer que, olhadas e perscrutadas sob esse favorável e privilegiado ângulo, as novas e emergentes sociedades burguesas continham e trouxeram no seu bojo o que de melhor e mais elevado havia se constituído no “longo e penoso” caminho traçado e percorrido pelo conjunto da humanidade, recolhendo e, reelaborando as contribuições resultantes de todo o desenvolvimento histórico-social precedente. Essas renovadas sociedades de hoje em dia executaram e cumpriram o precioso e relevante papel de passar a limpo e dar atualidade aos inúmeros instrumentos e produtos forjados no seio das sociedades mais primitivas e rudimentares. Todo esse processo eleva a ulteriores e inimagináveis patamares e progressiva evolução das tarefas e conquistas perpetradas pelo mundo social, não sem muitas dificuldades e, às custas de sofridas e enormes perdas ocorridas no desenrolar desse acidentado trajeto.

Não obstante, tais progressos e conquistas não foram absolutos e definitivos. Esbarram-se e se chocam quase o tempo todo, com os problemas e obstáculos que germinam e florescem no próprio âmbito do desenvolvimento hodierno, fruto de um desigual e contraditório processo de “absorção e assimilação” do todo. Assim que o reconhecidamente grande passo dado pelas vigentes formas de produção e organização social, comparativamente com o passado, na verdade, não se integraliza e não se completa. Ganham contornos mais nítidos e eloquentes os seus repetitivos conflitos e os seus insuperáveis antagonismos. Parcelas incontáveis da humanidade soçobram e padecem, miseravelmente, à margem e fora do alcance dos grandiloquentes e luminosos indicadores de desenvolvimento, manuseados e manipulados como sinais “mágicos” de uma riqueza que, malgrado os seus números retumbantes e ostentatórios, se a muitos seduz, nem a todos se conduz. Opulência, abundância, fartura, mas também, escassez, carências, indignidade, confluem e misturam-se entre si dando o tom e riscando os inexoráveis limites do “mundo dado e conhecido até aqui”.

Ainda que de outra maneira, há em Gramsci, também, a identificação dos desequilíbrios e das insuficiências dos meios e organismos sociais que ocupam e preenchem a contemporaneidade, desde décadas passadas. Eis as suas considerações:

De que modo se verifica uma paralização e a volta à concepção do Estado como pura força, etc. A classe burguesa está “saturada”: não só não se amplia, mas se desagrega; não só não assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou, pelo menos, as desassimilações são muitíssimo mais numerosas do que as assimilações). Uma classe que se considere capaz de assimilar toda a sociedade, e ao mesmo tempo seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção do Estado e do direito, de tal modo a conceber o fim do Estado e do direito, em virtude de terem eles completado a sua missão e de terem sido absorvidos pela sociedade civil (1976, p. 147).

É fácil detectar que a obra de Gramsci, ainda que estudada e apreendida em sentido mais estrito e localizado, como aqui estamos procedendo, inclui e abrange um infundável leque temático, rastreando e cobrindo varias das principais questões que pontuaram e nortearam os acontecimentos deflagrados ao seu tempo e à sua época. Desvendar as condições de desenvolvimento e de estruturação da vida econômica, social, política e cultural que então se constituía, como processos e produtos historicamente determinadas, interpretando-as e compreendendo-as sua perspectiva dialética e crítica: eis um dos seus princípios basilares permitindo-lhe afastar-se, decididamente, dos leitões representado pelo dogmatismo estreito, que desembocava tanto no determinismo fatalista, como também, em uma espécie de polo contrário, exemplificado pelo puro circunstancialismo.

Tem-se assim que as formas organizadas da vida social não desempenham, nem cumprem roteiro que se apresente e se encaminhe de modo linear, mecânico e pré-determinado, como se os passos da evolução social nada mais fossem do que simples e rotineiros desdobramentos de uma totalidade já constituída e já dada, de antemão e por ela mesma, que se independesse, na sua essência, da dinamicidade histórica inscrita e constituída no e por seu próprio desenvolvimento.

Não obstante, está reservado lugar de especial destaque para uma inquiridora, inventiva e ricamente reflexiva abordagem do campo especificamente político e cultural, simbolizado em grande medida pelas discussões conduzidas e encetadas, tendo como eixo a estrutura estatal e os privilegiados postos e papéis exibidos e cumpridos pelo mesmo. Trata-se desse Estado incrustado no âmago das

crescentes e revolucionárias sociedades burguesas. Trata-se também do Estado nascido e forjado nas entranhas das lutas das quais desabrocham o mundo da produção e da circulação do capital. Trata-se, ainda, do organismo criado e instalado como Estado de força que submerge e está envolto em relações que, de vários modos, o reorganizam e o reorientam, transformando-o, levando-o a assumir renovadas funções e outras formas de vínculos com o todo social. Estado que será impulsionado a converter-se na forma do Estado ampliado, ultrapassando os mais apertados e diminutos contornos, bem como os mais inibidos e reservados conteúdos que são característicos dos corpos estatais erigidos e sustentados meramente nos mecanismos voltados à produção e à reprodução das ações marcadamente coercitivas.

Cumprе ressaltar aqui a instigante e avançada concepção elaborada e definida no âmbito das reflexões gramscianas no que diz respeito ao centralíssimo tema do exercício e do ordenamento estatais no contexto do desenvolvimento das suas renovadas formas e significações.

Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado é igual a sociedade política mais sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção). Numa doutrina que conceba o Estado como tendencialmente possível de extinção e de dissolução na sociedade regulada, o argumento é fundamental. O elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil) (1976, p. 149).

Nesta breve, mas totalmente expressiva passagem do texto, estão delineados e rigorosamente demarcados os fundamentais elementos que definem e orientam a concepção do Estado ampliado, tal como foi enunciada originalmente por Gramsci. A partir da recusa quanto a uma simples identificação entre Estado e governo, Gramsci indica, com clareza, a necessidade de se tornar e apreender o Estado, considerando-o como processo de associação e síntese entre os componentes da sociedade política e os aspectos integrantes da sociedade civil. Ou seja, na importante fórmula de Gramsci, Estado é igual ao amálgama dos organismos políticos e civis contidos no conjunto social. Ou ainda, para mencionar outra interessante forma de enunciar por parte do mesmo autor, tem-se desse modo, o

consentimento revestido por coerção. Os mecanismos de força (Estado em sentido estrito) e os meios realizadores da hegemonia intercambiam-se, harmoniosa e/ou conflitivamente, mais ou menos organicamente, ora se atraindo, ora se repelindo (ou ambos, posso supor) no interior do Estado, assim organizando e configurando (com diferentes tipos de vínculos e variadas combinações, os quais determinarão os múltiplos e cada caso concreto) esse crucial período e estágio do desenvolvimento histórico-social.

Todavia, convém olhar ou vislumbrar para além dos momentos constituídos (ou em constituição) que dão lugar e conferem expressão às sociedades instauradas e delimitadas pelos procedimentos e crivos com ascendência e proveniência característica das estruturas classista e das suas derivações. Faz-se alusão, nessa circunstância, tal como Gramsci assenta, explicitamente, às formas e organismos histórico-sociais que poderão vir a ser projetados e desenhados à luz de paradigmas (fundamentados e fixados no solo concreto da vida histórica e social) que estejam, em essência, referenciados aos constructos das denominadas sociedades éticas ou reguladas.

Tem-se em vista os processos (como atos e movimentos que não se detenham em formas e meios puramente abstratos, voluntaristas e especulativos) que podem vir a possibilitar e a permitir o desenvolvimento do progressivo e relevante curso (tendencialmente falado) que, acredita-se, aponta e conduz ao desbotamento, à dispersão e (por que, não?) à desagregação e ao desmantelamento ou, mesmo, à extinção do (até agora) corporificado e cristalizado arcabouço social vigente. É lógico que se tratam de trajetos humanos que se dão e se darão através de andamentos interruptos e acidentados, pouco ou nada simétricos e jamais inteiramente previsíveis. Contudo, recorre-se e vale-se, para efeito desses exercícios analíticos e reflexivos que juntam e articulam cuidadosa observação e desdobramentos conceituais logicamente preditivos (historicamente tendenciais) da premissa que sugere estar em fluxo e em construção os germes das sociedades nas quais se assistirá à enraizada e vigorosa consolidação dos instrumentos e relações representativos das “sociedades reguladas” ou dos “Estados éticos”, ou, se preferir, das “sociedades civis”, com as suas condições de “hegemonia”, ou “persuasão” e “convencimento”.

5 INDICAÇÕES PARA A ADOÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO AMPLIADA DE AVALIAÇÃO

Qual é ou pode vir a ser o movimento desencadeador das ações e ideias de contraposição crítica a essas distintas e renitentes faces do conservadorismo social e educativo.

Certamente, considerados os seus graves entraves e dados os seus efeitos deletérios no campo da vida escolar e social, não há como tergiversar a respeito dessa problemática situação. Se o intuito é o de reconstrução das condições que caracterizam o universo da avaliação educacional e escolar, de algum modo, cabe por em questão essa ordem educacional e avaliativa que com preocupante regularidade envereda por trajetos tortuosos e acidentados, embrenhando-se em atalhos pavimentados pelo uso rotineiro dos meios coercitivos e pelo emprego contumaz dos critérios de seleção e categorização e, em alguns casos, de supressão e exclusão.

Não se pode perder de vista, como tem sido seguidamente assinalado, que tal conjunto de valores e padrões que ocupam e preenchem os sistemas educativos e os seus correlatos códigos avaliativos, construiu-se e cristalizou-se como expressão e resultado das limitadoras estruturas históricas (sociais, econômicas, políticas e culturais) perpetradas no contexto da “modernização conservadora”; contexto esse que, conforme premissa antes assentada, determinou e ainda determina o soerguimento e a compactação da figura do Estado Nacional.

Todavia, não se deve ignorar, igualmente, o fato de que as estruturas dessa edificação sócio-histórica (e também educacional), contêm e cultivam, no seio das suas contraditórias formas e relações, possibilidades potenciais e reais de desencadeamento de processos de mudanças e, inclusive, de transformações na sociedade, em geral, e na educação, em particular.

De acordo com Luckesi:

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social. (2002, p.28)

É claro que no contexto sócio-educacional ora estabelecido, mostram-se, ainda, débeis, difusos e desarticulados os elementos de ruptura com o passado e de transição e avanço rumo à construção de formações sociais e organismos educativos mais abrangentes e democráticos e, por isso, mais acolhedores e inclusivos.

De qualquer modo, é no interior mesmo desse tenso processo histórico (social e educacional) que se põe e se apresenta com toda a sua inteireza a questão avaliativa: movendo-se, por meio dos seus agentes, entre os polos da conservação e da transformação, expressando conflitos e ambiguidades, quase sempre, e abrigando contradições e antagonismos, outras vezes. Dessa maneira, no seu dinamismo, oscila e desliza entre as determinações passadistas, disciplinares e adaptadoras e os projetos e os empreendimentos que podem estimular e favorecer, ainda que por caminhos difíceis e não inteiramente dados, a maior autonomização dos seus sujeitos.

No esforço de dar conta (sob limites, é óbvio) desse não só complexo mas conturbado mundo sócio-educacional, no qual se estabelecem e se locomovem, cíclica e irregularmente, os fenômenos escolares e avaliativos, convém reafirmar que esses campos não se prestam ao desenvolvimento de concepções e práticas ou de valores e condutas que aspirem e se apresentem sob o manto da neutralidade axiológica ou encobrendo-se na crença da pura e inteira objetividade humana e social.

De acordo, ainda, com a formulação de Luckesi quanto a esse ponto:

[...] importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. (2002, p.28)

Enfim, sustentada por esse rico e controverso terreno, recortado por diferentes vias e impregnado de variados sentidos, materiais e simbólicos, é que poderá ter vez e lugar, assim acredito, uma mais profícua e crítica reflexão a respeito desses insinuantes e incisivos mecanismos avaliativos, que se imiscuem e se alojam em todo o trabalho educativo, adentrando, sem muita cerimônia, desde a esfera

mais intimista da sala de aula até os níveis dos grandiloquentes sistemas de exames em larga escala, de extração nacional e internacional.

A partir desse pequeno e anterior esboço de ideias e considerando o período já demarcado (anos 80 e 90), estou enunciando, quanto ao presente trabalho de investigação, o objetivo de revisar e examinar metódica e criticamente os constructos conceituais avaliativos formulados e refinados ao longo dos atos de embate, teóricos e ideológicos, com o pensamento educacional que expressa e veicula a tradição cultural exageradamente conservadora e excessivamente restritiva que impregna as engrenagens da ação avaliativa, desde o passado até a atualidade.

Essas construções categoriais, embora portando as especificidades características de cada conceito e respectiva vertente epistemológica e comportando o perfil singular do autor em face da sua obra confluem, em alguma medida, para o processo que se contrapõe ao ideário passadista e reacionário, colaborando de modo relevante, para a criação e a divulgação de concepções e conteúdos educativos e pedagógicos que inspiram e sustentam os paradigmas de avaliação pautados por critérios de transparência, acolhimento e inclusão, sob a rubrica da educação com qualidade e como prerrogativa de todos.

Referencio-me, nesse plano, entre outros, em conceitos como os de “avaliação diagnóstica” (LUCKESI, 1996), “avaliação mediadora” (HOFFMANN, 2000), “avaliação emancipatória” (SAUL, 2000), “avaliação libertadora” (VASCONCELOS, 1996). Conforme a afirmação de Nunes inserida no corpo do trabalho de investigação desenvolvida precedentemente:

Associados ao contexto cultural e pedagógico que se descortinou com a crise do modelo autoritário, desde meados dos anos 70 e no transcurso do período que se segue, e inspirados por concepções filosóficas e orientações pedagógicas, às vezes, distintas, esses autores, obras e conceitos cumpriram e cumprem papel inegável, no sentido de sistematizar e subsidiar os debates e as intervenções no plano pedagógico, contribuindo decisivamente para a instalação de uma nova forma de pensar e tratar a avaliação escolar. (2009, p. 20).

No desenrolar desse trajeto histórico e pedagógico, conflitivo e não linear, de transição para novos patamares da práxis educativa e avaliativa, desenha-se com nitidez crescente a passagem dos conceitos de compleição mais restrita para uma concepção de “avaliação ampliada”, tal como a tenho denominado em situações ligadas ao exercício das minhas atividades profissionais: em sala de aula e em

palestras, como docente, e, também, por meio de textos esparsos, com a minha autoria.

5.1 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: AVALIAÇÃO PARA O AVANÇO E NÃO PARA A ESTAGNAÇÃO

Na abordagem desenvolvida por Luckesi (2002, p. 29, 30 e 31), no e do próprio plano das relações sociais vigentes, expressando de modo significativo a sua natureza desarmônica e repleta de dissonâncias, emergem e ganham vida própria as tendências e teorias educacionais e avaliativas que se embasam em convicções dialeticamente contrapostas aos valores que cimentam o atual ordenamento societário.

Tais concepções partem, portanto, da cabal recusa dos traços que tipificam as formações sociais capitalistas, associadas ao “modelo social liberal conservador” (2002, p. 29 e 30), refutando e negando, pela via dialética, as variadas formas assumidas pela segmentação da sociedade, mas em especial a sua estratificação classista e os seus múltiplos desdobramentos nos campos da cultura e da educação. Em contrapartida, fundamentam-se em preceitos arrolados e considerados como indispensáveis à elevação humana e à lapidação de um novo arcabouço sócio-educacional, tal como o princípio da igualdade real entre os homens de modo a não se restringir “tão-somente ao nível da formalidade da lei, mas que se traduzisse em concretudes históricas”. (2002, p.31)

Decorre desse entendimento uma radical postura de mudança não apenas no tocante às crenças educacionais e avaliativas provindas do passado de origem liberal-conservadora, como também no que diz respeito ao encetamento de um novo conjunto de práticas culturais e pedagógicas.

Assim é que, em conformidade com Luckesi (2002, p.31): “Tentando traduzir este projeto histórico em prática educacional, já contamos, hoje, em nosso meio, com a pedagogia denominada de libertadora, fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire”.

Da ótica adotada pelos seguidores dessa orientação que é, simultaneamente, histórica, social e educacional, os processos de mudança envolvem e entrelaçam os

aspectos materiais e espirituais, requerendo a conversão do nível das ações práticas e imediatas (individualizadas, atomizadas, isoladas, etc.) para o domínio da práxis, compreendida como realização da unidade entre a teoria e a prática; portanto como prática política, coletiva, consciente e libertadora.

Trata-se, por conseguinte, de vincular os processos educativos e de aprendizagem, viva e organicamente, às exigências e aos símbolos que emanam dos contextos sociais, considerados também nos seus aspectos políticos, econômicos e culturais. Desse modo, não há sociedade sem educação e vice-versa, uma vez que é a vida social que confere sentido pleno às várias feições da dinâmica educativa. Daí, a dura e contundente crítica, de ascendência “libertadora”, endereçada à padronagem escolar que se apoia no largo emprego das chamadas “fórmulas vazias”, referidas aos preceitos e regramentos genéricos e abstratos e representadas pelo uso corriqueiro de “cartilhas”, “apostilas”, “provas ou testes padronizados”, etc.

Nestes últimos casos, inverte-se, do ponto de vista do seu sentido e importância, a relação entre significante e significado, atrelando-se os encaminhamentos educacionais e os valores pedagógicos às determinações da forma, em prejuízo das aspirações e concretudes inerentes à vida humana e social. É por isso que, do prisma “libertador”, os métodos (culturais, educativos ou outros) não são e não devem ser construções regidas por critérios advindos de si mesmos, ou seja, derivados apenas da sua própria lógica e dos seus ordenamentos e nexos internos.

Deve ser mencionada, ainda, como compreensão indissociável desta linha educacional, a premissa de que as sociedades, marcadas pelos conflitos e embates, entre potenciais ou reais, entre opressores e oprimidos, só virão a ser superadas, no que tange às relações de dominação e submissão, pela via combinada das ações políticas e das reflexões culturais.

De acordo com o registro formulado por Luckesi:

(Esta) Pedagogia está marcada pela ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola; por isso mesmo, destinada fundamentalmente à educação de adultos. (2002, p.31)

O “libertarismo” é outro protagonista importante a ser nomeado nesse percurso de lutas e críticas às pedagogias presas ao passado e identificadas com a

perspectiva da conservação. Tem-se, no bojo dessa doutrina, uma complexa conjugação de ideários políticos, econômicos e sociais que se desdobra, teórica e praticamente, nos terrenos da cultura e da educação e suas pedagogias. Como se sabe, essa cosmovisão contrapõe-se categórica e frontalmente às modernas formas societárias, estruturadas com feições classistas e alicerçadas em relações de poder e sujeição.

Configura-se aqui um claro exemplo de rejeição às seguidas e reiteradas manifestações das sociedades desiguais e discricionárias, bem como dos seus organismos burocratizados e a serviço de interesses grupais e particularistas. Tais sociedades, argumenta-se, ancoradas na figura do Estado todo poderoso e patrimonialista, subjuga e subordina seus indivíduos e cidadãos, retirando-lhes a seiva da livre expressão dos seus anseios e ideias e manietando as plenas possibilidades constitutivas da vida humana.

À luz dessa sempre combativa vertente de pensamento, Estado, Empresa e Igreja aproximam-se e empreendem aliança, costurando uma cumplicidade de raiz histórica e efeitos duradouros, no exercício rotineiro do controle e, quando necessário, no uso da coerção, traduzidos nos rituais de hierarquia e mando.

Desvencilhar-se dessas seculares amarras que impõem a dependência e a subalternidade dos indivíduos, grupos e classes sociais, eis a tarefa inadiável, mas nada simples, do processo de lutas políticas e críticas ideológicas, a ser travado nas várias instâncias de representação do Estado e das suas instituições burocráticas.

Conforme a explicitação apresentada por Luckesi:

Já temos também entre nós manifestações da pedagogia libertária, representada pelos anti-autoritários e autogestionários e centrada na ideia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos. (2002, p.31)

Olhada por enfoque mais propositivo, esta corrente volta-se à busca e à construção de formas sociais e educativas pautadas na livre, ampla e consensual participação dos indivíduos e grupos nas atividades que compõem e integram os seus contextos de vida e trabalho, tanto em sentido mais imediato e restrito, quanto em acepção mais larga e universal. Indivíduos e coletividades devem se posicionar em vista da sua intransferível condição de sujeitos, como gestores e autogestores da sua história particular e em união com os outros. O processo educativo, “anti-

autoritário e autogestionário”, é (ou pode vir a ser) um fecundo instrumento de ação e reflexão para a realização desse visionário ideal humano.

Ao lado dessas linhas educacionais já referidas e esquematicamente retratadas, convém também aludir à tendência mais atual, que viceja no andamento das décadas mais recentes, representada pela pedagogia de concepção histórico-crítica, também denominada, no curto período da sua existência, de “pedagogia dialética”, “pedagogia dos conteúdos” ou, como prefere chamá-la Luckesi, “pedagogia dos conteúdos sócio-culturais”.

Tais denominações, antes de se mostrarem gratuitas, são indicativas de algumas das sua mais relevantes preocupações históricas e educacionais. Pode-se lembrar a esse respeito, por exemplo, a filiação dessa teoria pedagógica ao método e às categorias de elaboração marxiana, valendo-se e nutrindo-se dos conceitos formulados no curso do desenvolvimento dos chamados materialismo histórico e materialismo dialético, tomando e absorvendo, portanto, como referencial privilegiado o conjunto de pensamento e obras de Marx e seus seguidores.

Entre os seus pressupostos, localizam-se desde os contrapontos à natureza classista da sociedade historicamente constituída e às feições restritivas e excludentes desse formato ora estabelecido. Sustentadas na e pela contradição estabelecida no interior das relações contraídas entre capital e trabalho e regidas pela dinâmica da acumulação e da expansão capitalistas, essas organizações societárias, simultaneamente, desenvolvem e represam as forças sociais e produtivas, impulsionam e constroem o florescimento dos indivíduos e a emancipação humana. Se por um lado, indústria, ciências e tecnologias exemplificam com nitidez o potencial criativo e realizador desencadeado por seu polo mais positivo e renovador. No seu reverso, os desiguais mecanismos de distribuição de oportunidades e benefícios sociais, as formalidades das leis e as perversas engrenagens responsáveis pelos intrínsecos processos da expropriação e de exclusão material e espiritual dão conta cabalmente dos indelévels limites traçados e preservados no âmbito dessa formatação histórica e social.

De uma ótica mais especificamente educacional, aspira-se e busca-se promover a instalação de estruturas educacionais ampliadas e permeadas por relações de incontestável espírito democrático, que se movam por meio dos seus sujeitos históricos e reais e que se voltem às coletividades concretas e inteiras, as

quais devem destinar os seus esforços produtivos e as quais devem legar os seus benefícios culturais e pedagógicos.

No sentido de dar cumprimento a esse desiderato histórico e educacional, atribui-se à instituição escolar papel inadiável e intransferível, a saber, o de veicular metódica e criticamente os conteúdos e os resultados das conquistas culturais elaboradas e armazenadas pela humanidade, em cada estágio do seu devir, sob o selo da qualidade e com a condição de que se estenda ao conjunto das populações.

Em conformidade com as palavras de Luckesi:

[...] está se formulando em nosso meio a chamada pedagogia dos conteúdos socioculturais, representada pelo grupo do professor Dermeval Saviani, centrada na ideia de igualdade, de oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social [...] (2002, p.31)

Para esse mesmo autor (2002, p.31), é possível caracterizar e demarcar esse amplo arco de construções educacionais e pedagógicas, até aqui indicadas, em vista, por uma parte, das suas origens históricas e sociais, diferenciando-se, desse modo, por seus vínculos com os modelos de organização política de expressão mais conservadora ou se e quando guiados pelo princípio da transformação das sociedades e das instituições educativas, com todo o seu conjunto de derivações e desdobramentos.

Em consonância com essa ligação, por outra parte, as variadas tendências pedagógicas adquirem especificidades e trilham percurso singular em face dos seus propósitos educativos e escolares uma vez que se definam e se orientam por caminhos que almejam a constituição de sujeitos autênticos e efetivos ou em contrapartida cerquem-se de meios geradores de posturas de adequação, adaptação e, levando às últimas consequências, desemboquem no conformismo social e no individualismo competitivo e predatório.

Vale-se, ainda, o autor em tela, das referências ao pensamento de Paulo Freire, para simbolicamente agrupar as múltiplas concepções educativas “entre aquelas que, de um lado, têm por objetivo a “domesticação” dos educandos e, de outro, aquelas que pretendem a “humanização” dos educandos [...]” (2002, p.31)

Nessas circunstâncias encontraríamos, grosso modo, as duas grandes linhagens pedagógicas em processo de diferenciação e confrontação, no intuito de fixar e dar abrangência às suas ações de predomínio e de hegemonização do processo educacional e escolar como um todo. Admitida essa relação de conflito e afrontamento, compor-se-iam os dois polos de segmentação do trabalho educativo, de acordo com os seus fins e meios:

Ou seja, de um lado, estariam as pedagogias que pretendem a conservação da sociedade e, por isso, propõem e praticam a adaptação e o enquadramento dos educandos no modelo social e, de outro, as pedagogias que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais possa ser sujeito desse processo e não objeto de ajustamento. (2002, p.31)

Como se mostra explícito, esses grupamentos pedagógicos digladiam-se e rivalizam-se em torno dos intentos de reprodução e de transformação social, aderindo e reforçando, por óbvio, os modelos sociais, políticos, econômicos e culturais que se definem pelo enraizamento no já dado ou no comprometimento com o devir humano.

Configurados esses contornos históricos, sempre em acordo com a compreensão fixada pelo autor era analisado (LUCKESI, 2002, p.27-32), é pertinente afirmar que estarão assentadas as bases sociais e educacionais que permitirão traçar e circunscrever os perfis das correspondentes visões e proposições para a área da avaliação.

Assim é que, perscrutada sob a lente dos interesses dominantes, a atividade avaliativa tenderá a acomodar as suas regras e os seus ritos aos preceitos educativos e aos padrões culturais originários do solo mais conservador e das idéias com natureza restauradora, ajustando-se, em alguma medida, ao caráter autoritário que contempla e distingue esse modelo.

Na formulação apresentada por Luckesi:

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (2002, p.32)

No entanto, quando observada e apreendida sob os critérios provenientes dos ideais de mudança não só educacionais, mas também das formas da organização social, a avaliação, em tese, dedicar-se-á ao cultivo de tarefas e condutas que expressem os valores da participação e da democracia e que fomentem a autonomia e a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, na escola e fora dos seus muros.

A esse respeito, explicita Luckesi que:

Ao contrário, a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações [...] Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora. (2002, p.32)

5.2 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO LIBERTADORA: AVALIAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO E NÃO PARA A SUBORDINAÇÃO

Para Vasconcellos, as práticas avaliativas que correspondem aos padrões educativos entronizados e solidificados nas vigentes estruturas que compõem os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares definem-se e orientam-se por verdadeira “lógica do absurdo” (2008, p.17).

Assim é que os presentes meios de avaliação escolar, contradições nos rituais educacionais disseminados nas redes de ensino públicas e privadas, tendem a enaltecer, acriticamente, a figura da prova e a imagem da nota, guiando-se pela crença de que “na sociedade também é assim, e a escola tem mais é que adaptar o aluno ao mundo que está aí [...]” (2008, p.17)

Nessa estreita visão, reforçam-se os mecanismos reprodutores e alimentam-se os pretextos dos que se contrapõem à emergência de sinais e indicadores de mudanças. De alguma forma, estão envolvidos nessa situação não só elementos contingentes, mas também os aspectos mais estruturais como a reincidência das ações e a manutenção das condições que estimulam e provocam a reprodução e a evasão, as quais, amiúde, recaem, preocupante e fortemente, sobre os estudantes provindos das camadas mais populares.

Inclui-se, nesse caso, a ideologia, conservadora e conformista, segundo a qual esses alunos, crianças e jovens, “não têm condições” supostamente de realizar real e efetiva apropriação dos saberes e conteúdos veiculados nos, ainda, eletizados (e, por isso, não para todos), circuitos de ensino. Assim, não é por acaso que, em reação a essas circunstâncias, de acordo com o autor, “tem a sua lógica o aluno evadir-se da escola, na medida em que sente que não adianta continuar, uma vez que, tendo sido rotulado, estabeleceu-se sobre ele uma profecia autorealizante de fracasso [...]” (2008, p.19).

Mas este paradigma conservador abrange também as formas autoritárias e não dialógicas que com relativa frequência permeiam as relações entre a escola e os seus professores e entre estes e os seus alunos, levando ao assentamento de uma “lógica” imediatista e adaptadora que anuncia, como objetivo e valor, que “o que interessa mesmo é o diploma [...]” (2008, p.19)

Desse modo, a configuração dessa “lógica” escolar atinge e afeta as tarefas destinadas à confecção e à aplicação dos critérios e ferramental avaliativos, plasmando-se em medidas que objetivam o controle disciplinar, social e educativo, e a preservação do *status quo*. Assim, são exemplos usuais e corriqueiros desse quadro: o atrelamento das atividades de avaliação ao “rendimento” do aluno nas provas e exames; a sua subordinação aos esquemas de classificação e atribuição de notas e outras formas assemelhadas; o predomínio dos conteúdos de memória, que pouco exigem reflexão e perspectiva crítica; e, ainda, o tratamento quantitativista, estanque, descontínuo e desvinculado dos processos pedagógicos efetivos, os quais são simplificados e, até mesmo, secundarizados.

Nesse âmbito, assevera o autor que: “O professor respeitado por pais, alunos e direção, o bom professor, não é aquele que dá boa aula, mas aquele que é ‘durão’ [...]” (2008, p.18)

É diante dessas circunstâncias que os organismos escolares, mostram-se, às vezes, aferrados às suas burocratizadas rotinas e submetidos aos alienantes valores e crenças instituídos pela ordem estabelecida. Nesse sentido, invertem e descumprem as exigências que expressam e dão conta da sua natureza essencialmente humana e pedagógica. Em radical crítica a essa lógica da conformação e do ajustamento, com sarcasmo e ironia, denuncia o autor: “A escola tem desempenhado bem o seu papel, pois recebe crianças curiosas, vivas, alegres e em poucos anos consegue deixá-las indiferentes, obedientes, desgostosas,

passivas. Onde já se viu ter alunos fazendo aquelas desagradáveis perguntas: ‘Qual o sentido do que estou aprendendo? Para que serve isto? Qual a importância disso para o meu futuro?’ (2008, p.19)

Registre-se, a bem da verdade, que não se tem, ao longo dessas formulações apresentadas pelo autor aqui tratado, indicações de ideias, concernentes aos seus convencimentos, que devessem ser identificadas e compreendidas como meras manifestações de ceticismo ou pessimismo no tocante às possibilidades, próximas ou remotas, de mudança e transformação dos constructos e meios organizativos próprios da educação ou da sociedade, hoje institucionalizados. Ao contrário, alentado por razão e sentimentos que informam a sua escolha e definição por uma concepção de “educação libertadora”, proclama com convicção, o autor: “Como profetas, temos o dever de denunciar, mas também de anunciar, buscar alternativas, mesmo que limitadas num primeiro momento. Assim é que é necessário colocar a avaliação em questão, para poder transformá-la.” (2008, p.21)

Nesse plano, adverte o referido autor, é preciso escapar de dupla e tentadora armadilha. Se de um lado cabe recusar o “voluntarismo”, que leva ao convencimento de que “tudo é uma questão de boa vontade, que depende de cada um; se cada um fizer sua parte, o problema se resolve”. (2008, p.24) Do lado oposto, como manifestação de uma visão objetivista e pretensamente neutra, corre-se o forte risco de dissolução dos sujeitos reais e concretos, expurgando-os do seu papel de protagonistas da história e anulando-os por força e peso de uma realidade social e educacional considerada objetiva em si mesma e tomada como supostamente já dada, no tocante ao seu destino e aos seus processos. Põe-se assim o “determinismo”, a aceitação de que “não dá para fazer nada, pois o problema é estrutural, é do sistema; enquanto não mudar o sistema, não adianta”. (2008, p.24). Afiança o autor que ambos os atalhos conduzem, em maior ou menor medida, a concepções e práticas reiterativas e imobilistas.

Estamos percorrendo aqui um caminho metodológico marcadamente sinalizado por indicações extraídas ou derivadas das categorias próprias do método dialético e referenciadas, especialmente, nas postulações provindas da obra de Marx. Assim é que explicita, o autor em tela, em alusão ao trajeto teórico percorrido na sua abordagem da questão avaliativa: “Nossa opção é por um enfoque dialético; há necessidade de análise, para saber as reais possibilidades de mudança, tendo-se em conta tanto as determinações da realidade, quanto a força da ação consciente e

voluntária da coletividade organizada. É o homem que fez a história, mas sob as condições que herdou e não que escolheu (Marx, 1986, 17)” (2008, p.24)

Trata-se, nessa perspectiva, como parece estar claro, de compreender, a luz do legado deixado por Marx, a configuração das sociedades na condição de totalidades concretas, historicamente determinadas, compondo-se como síntese de múltiplas determinações. Sociedades que, contemporaneamente, não convêm ignorar, encontram-se perpassadas pela contradição capital/trabalho, as quais no seu desenvolvimento recente são regidas e encontram-se submetidas ao processo de acumulação capitalista, com as muitas injunções que daí decorrem. Esse complexo estado de coisas, de alguma maneira, impõe desafios e exigências no que diz respeito aos projetos de mudança e transformação, quer em referência à situação social como um todo, quer em vinculação com o contexto da organização e do trabalho pedagógico, abarcando, obviamente, a temática da avaliação, nos seus desdobramentos teóricos e práticos.

É desse modo que este autor pretende desvelar os enfrentamentos que se apresentam no afã de encaminhar as tarefas necessárias à modificação e mudança das estruturas e relações ora fixadas.

Nosso trabalho se coloca numa dupla perspectiva: inicialmente, tentar despertar o querer mudar em todos, através de uma crítica ao problema, para possibilitar o desequilíbrio, o acordar, o aprofundamento da compreensão, a tomada de consciência da contradição; em seguida, a partir de um redirecionamento de perspectiva, oferecer alguns subsídios para orientar concretamente os que querem realmente mudar (os que estão abertos, os que estão dispostos a abrir mão do uso autoritário da avaliação). (2008, p.24)

Do ponto de vista dos elos que ligam e concatenam sujeitos e realidade, é indispensável debruçar-se sobre o complicado exercício de desvendar o real, compreendendo-o como resultado dinâmico do “longo e penoso” processo de construção histórico que concretamente o constituiu, conferindo-lhe substância e organicidade nos planos material e espiritual e provendo vida própria e singular aos seus agentes humanos e sociais. Assim, como uma espécie de pré-condição e, ao mesmo tempo, de resultante dos embates encetados em vista das mudanças almejadas, impõe-se uma adequada apreensão dos movimentos da realidade, por meio dos quais são engendradas as questões sociais e os problemas educacionais e avaliativos. Na verdade, tarefa que não é fácil e requer a mediação da Ciência.

De acordo com o mesmo autor, ainda em referência ao pensamento de Marx, “Para o enfrentamento desta situação toda em torno da avaliação, em primeiro lugar é necessário compreender efetivamente o problema, captar o movimento do real em termos de avaliação na prática (o que de fato ocorre nas escolas). Por falta de análise crítica temos visto muitos e muitos esforços de educadores irem terra abaixo. Se a aparência do fenômeno coincidissem com a essência, não haveria necessidade da Ciência (MARX, 1978, 79); ocorre, no entanto, que no dia-a-dia temos contato com a aparência, que mais esconde do que revela a essência da realidade do problema. Temos que superar a ‘pseudoconcreticidade’. Devemos compreender o problema para negá-lo dialeticamente, para transformá-lo” (2008, p.25).

Nesse plano de coisas é que se põe com melhor discernimento as possibilidades e as correspondentes estratégias de transformação, as quais serão tanto mais efetivas quanto mais metodicamente organizadas, tratando-as de modo a articular no seu andamento, indissoluvelmente, os polos inerentes ao trabalho humano e, por conseguinte, às atividades educacionais e avaliativas, a saber a prática e a reflexão.

De acordo com a formulação\esquematisação construída pelo autor, em reafirmação à concepção metodológica por ele abraçada:

Entendemos que uma metodologia de trabalho na perspectiva dialética – libertadora deve compreender os seguintes elementos:

- Partir da Prática – ter a prática em que estamos inseridos como desafio para a transformação.
- Refletir sobre a Prática – através da reflexão crítica e coletiva, buscar subsídios, procurar conhecer como funciona a prática, quais são suas contradições, sua estrutura, suas leis de movimento, captar sua essência, para saber como atuar no sentido da sua transformação.
- Transformar a Prática – atuar coletiva e organizadamente sobre a prática, procurando transformá-la na direção desejada. (2008, p.26)

Sustentando-se nesse mesmo patamar reflexivo e valendo-se continuamente das sugestões conceituais originadas e desenvolvidas no processo de construção do método dialético, remete-nos, o autor, a considerações a respeito dos movimentos constitutivos do ato de elaboração do conhecimento, cujo ponto de partida ocorre por meio das apreensões que não ultrapassam o nível do pensamento sincrético, dados os seus sentidos difusos, precários, desarticulados, aparentiaes, etc. Passa-se, a seguir, é óbvio que no plano lógico, ao movimento de análise e demarcação

das determinações características do objeto em estudo, percebendo-o no feixe das suas relações e como “síntese de múltiplas determinações”.

Infere-se daí que: “Assim como não dá para entender o problema da avaliação ‘em si’, não dá para buscar soluções ‘em si’ do problema, desvinculadas de outras frentes de atuação” (2008, p.26).

Completa-se esta operação lógico – metodológica pela via do indispensável constructo sintético, permitindo, no terreno específico das representações mentais e nos limites da história das ideias, a apropriação das formas de compreensão mais complexas, desenvolvidas e acabadas, e possibilitando a real apreensão dos objetos do e no pensamento em seu orgânico vínculo com o real concreto e seus movimentos, dando conta, portanto, das “suas determinações, contradições, tendências, espaços de autonomia relativa, espaços de possíveis ações conscientes e voluntárias dos agentes históricos” (2008, p.27).

5.3 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DEMOCRÁTICO E NÃO COMO CONTROLE

Tomaremos a partir daqui as formulações apresentadas por Saul no que diz respeito aos impasses contidos, quanto às suas formas e conteúdos, nos processos avaliativos contemporâneos, quer se apresentem no âmbito das relações pedagógicas, quer se manifestem no plano da organização das instituições de ensino.

Esta autora, entre outros aspectos, adota como uma espécie de ponto de partida conceitual a tematização elaborada por Paulo Freire a respeito da “tensão entre o medo e a ousadia” (FREIRE e SHOR, 1986). De acordo com a mesma, essa “tensão” polariza as relações vividas pelos educadores no desenvolvimento e no enfrentamento das tarefas implicadas no ato educativo. Trata-se, nesse caso, do conjunto de sentimentos (receios, dúvidas, angústias, inquietudes, etc.) que acometem as tomadas de decisões e os encaminhamentos, por parte dos educadores, nas situações em que os contextos nos quais atuam são marcados por “incertezas” e “dúvidas” quanto às atitudes adotadas e aos seus eventuais desdobramentos.

De acordo com a autora:

Isso porque as decisões sobre a educação são essencialmente políticas, isto é, implicam valores [...] o medo vive em tensão com a ousadia de tomar decisões nem sempre esperadas, e que, por vezes, rompem com os padrões tradicionais, implicando, portanto, riscos. (1999, p. 101-102).

Assentada a premissa, o assunto que se sobrepõe como pauta de reflexão é o da avaliação da aprendizagem em face das inúmeras interrogações que emergem do trabalho pedagógico quando abordado nas suas várias facetas e por meio dos seus diversos agentes: "professores, coordenadores e diretores de escola". A autora as enuncia em forma de perguntas didaticamente separadas em "aspectos técnicos" e "aspectos conceituais" (1999, p.102)

Assim é que entre as interrogações arroladas sob a rubrica "técnica", menciona a autora, por exemplo:

- "Que instrumentos selecionar ou avaliar?"
- Quais são as diferenças entre diferentes modalidades de registros de avaliação qualitativa?
- Como sintetizar os registros de avaliação e chegar a um conceito?
- Como fazer avaliações individualizadas com muitos alunos na sala de aula?[...]" (1999, p.102)

Essas interrogações de natureza mais instrumental e imediata povoam e preocupam o fazer cotidianos dos profissionais da área educacional. No entanto, para além das mesmas, há toda uma ordem de questões, cujos delineamentos e objeto remetem à dúvidas e considerações de índole mais abrangente e situadas na esfera conceitual. A esse respeito, cita a autora, entre outras perguntas:

- "Que tipo de avaliação fazer?
- O que é mais adequado, a avaliação quantitativa ou a avaliação qualitativa?
- O que fazer com a avaliação numa estrutura curricular em que não há retenção?
- Como garantir o aprendizado dos alunos?
- Como manter a disciplina dos alunos em sala de aula se a avaliação deixa de ter o poder de retenção? (1999, p.102)

Tal como se pode perceber pelo teor das mesmas, se várias dessas questões vêm, já há muito tempo, acompanhando a evolução do trabalho docente, outras por sua vez estão diretamente vinculadas as alterações, recentemente promovidas, tanto nas estruturas curriculares, como também nas formas organizativas dos processos de ensino ("ciclos, progressão contínua, períodos, alternância [...]),

ocasionando, como não poderia deixar de ser, "inquietações, angústias, apreensões nos professores em relação às exigências de mudar a prática da avaliação." (SAUL, 1999, p.103)

Como parte das questões centrais e nucleares da discussão estabelecida por essa autora, em torno da problemática da avaliação educacional, pode-se registrar, antes de qualquer coisa, a crescente situação de insatisfação dos docentes no que tange às práticas avaliativas vigentes. Esse quadro de descontentamentos e de inquietudes manifesta-se de modo quase generalizado, quer se trate do desagrado quanto aos instrumentos e às técnicas disponíveis (considerado, sobretudo, o parco repertório de procedimentos criados e disponibilizados pela chamada "educação tradicional" para fins de aplicação das normas e regras de avaliação escolar), quer se trate dos complicados quesitos dos "juízos" e "valores" que impregnam e direcionam as atividades de verificação da aprendizagem dos alunos, tendo em vista o "desejo de tornar a avaliação mais justa" ou o intento de inversão da atual ordem educativa, "mudando de uma prática avaliativa quantitativa para a avaliação qualitativa". (1999, p.103)

Não obstante, há um "longo e penoso" trajeto a ser percorrido quando o que está sob exame é a exigência, para além das proclamações das intenções e dos enunciados de caráter retórico, de transmutar, decisiva e significativamente, o patamar das ações, condutas, atitudes, posturas, enfim o plano das práticas sociais e educativas como tais. Esse nível de mudança e transformação, mais do que tudo, requer e impõe separações e rupturas que, de algum modo, atingem e afetam hábitos e convicções enraizados e, às vezes, "cristalizados" no contexto das relações existenciais vivenciadas pessoal e socialmente.

De acordo com a autora ora analisada,

Todavia, entre o desejo de mudar e a concretização deste desejo existe uma grande distância. As pesquisas também demonstraram que os professores até conhecem os princípios das novas modalidades de avaliação, porém, a prática continua convencional. A avaliação é tomada como sinônimo de controle, como um momento de aplicação de provas. A pedagogia do exame ainda é a reinante. A inconsistência entre o discurso e a prática ainda é uma constante. Por que não se consegue mudar a avaliação? (1999, p.103)

E, convém que se acentue, essas reiteradas e consolidadas atitudes de resistência às mudanças educativas e, especificamente, das rotinas avaliativas,

ocorrem e continuam acontecendo, ainda que se apresentem, cada vez mais, cercadas e envolvidas por um cenário de prolongados e intermináveis "encontros, seminários, pesquisas, treinamentos, reciclagens, capacitações de profissionais da educação, formação contínua" (1999, p.103)

Apesar da quantidade e até mesmo da qualidade dos apelos e das pressões favoráveis às mudanças, quando se trata do terreno sócio-educacional, no qual estão fincados os alicerces do modelo conservador e tradicional, são poucos e insuficientes os avanços e os progressos quanto à ultrapassagem e à superação do mesmo rumo à criação de outros processos e meios que estimulem a inovação e a reflexão cultural e educacional.

Da ótica firmada por essa autora, há que se indagar com mais contundência a respeito das reais razões que se têm constituído como bloqueios e impedimentos desse desejável e necessário percurso de mudança e transformação também no campo particular da avaliação educacional e escolar.

E é como tentativa de resposta a essa intrincada e persistente questão que assinala, incisivamente, a autora:

[...] não temos sido radicais no tratamento do tema da avaliação. Quero dizer com isso que as inovações em avaliação têm sido muito periféricas. Conquanto o discurso, notadamente na década de 1990, aponte para uma perspectiva crítica, no que se refere aos aspectos autoritários e tecnicistas da avaliação, ainda é marcante uma prática convencional. Não se trata exclusivamente de adotar novos conceitos, mudar procedimentos, instrumentos, definir novas escalas, mudar regulamentos avaliativos, ou, de uma forma mais ampla, assumir novos paradigmas. (1999, p.103)

Nesse sentido, os mais sólidos e efetivos projetos de mudança não podem prescindir do reconhecimento quanto à indiscutível complexidade dos conteúdos e formas avaliativas enquistados na estrutura sócio-educacional instalada, caracterizando-se, como tem sido ampla e seguidamente denunciado, por sua natureza coercitiva e excludente.

Daí se segue que, na constatação apresentada pela autora, "trabalhar a avaliação, de forma radical, poder ser um caminho complexo, porém promissor" (1999, p.104).

Assim é que, por um lado, tomando a avaliação negativamente, convém recusar e refutar, categoricamente, as formas de "avaliação burocrática, sinônimo de

controle, de mensuração; uma avaliação classificatória, punitiva e ameaçadora" (1999, p.104)

Qual deve ser, por conseguinte, o perfil do projeto educacional e avaliativo a ser buscado e construído como expressão de um cabal processo de ruptura e transformação e que se mostre, igualmente, comprometido com um novo e mais abrangente ordenamento societário, pautado por relações que acolham e incluam, democraticamente, os seus agentes e sujeitos.

Nessa perspectiva, a avaliação almejada, teórica e praticamente, corresponde, segundo a autora, à seguinte ordem de exigências:

Tem compromisso com a educação democrática, numa perspectiva de inclusão dos educandos e não de exclusão deles; contribui para o estabelecimento de uma relação pedagógica democrática; tem função diagnóstica; ajuda o educando a aprender e o professor a ensinar; auxilia o professor a replanejar a sua ação; favorece o auto-conhecimento do educando; contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado; é participativa; tem a sua ênfase nos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; enfatiza o processo e o resultado do aprendizado; focaliza os diversos aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizado para a compreensão do desenvolvimento do educando." (1999, p.104 e 105)

Ainda da perspectiva adotada por essa autora, os processos de mobilização de esforços e de estimulação à reflexão em prol de mudanças mais significativas devem ultrapassar os impulsos de adesão aos temas do dia e da hora e transpor o risco de capitulação em face do inesgotável rol dos modismos que frequentam os sistemas educativos, portando promessas enganosas de soluções definitivas para os crônicos problemas educacionais e avaliativos e minimizando ou escondendo os seus laços com os valores que refletem o estado de coisas ora vigente, com a sua natureza desigual e excludente.

A autora recorre à obra de Perrenoud (1993) para recomendar tratamento mais cuidadoso e consistente no tocante à teoria e à prática da avaliação, as quais devem ser consideradas, necessariamente, nos seus entrelaçamentos e na sua "interdependência com as demais dimensões do processo educativo". Faz-se, aqui, na verdade, alusão à figura, já bastante divulgada, formatado por Perrenoud, que posiciona a "avaliação no centro de um octógono de forças" (1999, p.105).

Resumidamente, a autora se propõe a tarefa de destacar algumas das facetas embutidas nessas relações de força. A premissa adotada é a de que, dada a função nuclear e destacado o caráter de centralidade da atividade avaliativa, as

ações próprias desse campo "polarizam" e interferem nos elementos constitutivos das demais dimensões educativas. "Portanto, a mudança na avaliação implica, necessariamente, a revisão do conjunto dos aspectos envolvidos no processo educativo" (1999, p.106).

Seguem-se, a partir daí, as dimensões mencionadas por Perrenoud, conforme leitura realizada pela autora:

a) Tratar a avaliação de modo a superar a rotina de "provas e exames" traz como exigência o estabelecimento de novos vínculos entre a escola e as famílias, tendo em vista que os pais mostram-se fortemente ligados aos padrões tradicionais de avaliação e aos seus procedimentos quantitativos, que lhes transmitem ideias de segurança e comodidade. Nessas situações, "é importante ter claro que a mudança no sistema de avaliação causará angústias e inquietações nas famílias, uma vez que estas estarão privadas de seus pontos de referência mais seguros sobre a escola" (1999, p.106).

b) A adoção das práticas de avaliação formativa, que beneficiam e alimentam o processo de ensino e aprendizagem, requer mudança na "organização das aulas", de modo a se prover o reordenamento "das turmas" e das salas de aula e a tornar mais flexíveis e maleáveis "os horários", "os programas", "os regulamentos". Nesses casos, "a estrutura rígida da organização curricular atemoriza, com razão, os professores quando se propõe a eles que reorganizem as suas aulas sem que se lhes dêem condições de trabalho e apoio para que isso possa, de fato, acontecer" (1999, p.106)

c) Recomenda-se o devido cuidado com a área da "didática e métodos de ensino", ajustando-a pedagogicamente às necessidades decorrentes do emprego da "avaliação formativa". Cabe considerar que "este é um campo de grande desafio para os professores, pois os procedimentos didáticos estão, em sua maioria, distanciados de uma pedagogia diferenciada que tem como referência uma avaliação formativa". (1999, p.106)

d) Trata-se, aqui, do contexto referente ao "contrato didático, relação pedagógica, profissão do aluno". Explicita a autora que, nesse ponto, põe-se em questão os acertos e os "acordos" próprios das relações travadas entre os professores e os seus alunos, tendo em vista o desenvolvimento destes na sua carreira escolar ("profissão do aluno"). Muitas vezes, predominam os "contratos" tácitos e não formais, abrangendo o repertório de recursos utilizados pelos

estudantes com o intuito da conquista do sucesso e do êxito nas atividades de avaliação, podendo resultar, entre outros aspectos negativos, na "burla das assinaturas dos trabalhos", "nos atestados médicos falsos", "na cola". Para a autora, em menção à representação figurativa formulada por Perrenoud, "essas relações precisam ser explicitadas, discutidas e modificadas, a fim de se preservar a ética nas relações pedagógicas, que, numa perspectiva de avaliação formativa, é, acrescento, emancipatória". (1999, p.107)

e) Na dimensão denominada de "concertação, controle, política da escola", ressalta-se a indispensável articulação do trabalho docente com vista à "mudança da prática da avaliação". Ainda em referência a Perrenoud - "não se faz uma avaliação formativa sem ajuda" (1993) -, lembra a autora que essa concepção educativa não pode prescindir "de um trabalho em equipe na escola, onde a preocupação e o investimento na nova perspectiva de avaliação façam parte da política da escola" (1999, p.107)

f) Na esfera dos "programas, objetivos, exigências" firma-se a expectativa de que tais aspectos do ensino sejam revistos como condição para a promoção das mudanças na concepção e práticas avaliativas. Ou, conforme os esclarecimentos apresentados pela autora: "a avaliação formativa, comprometida com a democratização do ensino, suscita questões em relação à relevância dos conteúdos a serem selecionados. É necessário repensar os programas de ensino, selecionando o que é nuclear em cada um deles. Este é um desafio complexo que requer um trabalho competente e responsável em cada uma das disciplinas" (1999, p.107).

g) O componente chamado de "Sistema de Seleção e Orientação" está voltado ao detalhamento do papel a ser cumprido pelas escolas no tocante às tarefas de apoiar e orientar tanto os alunos como também as suas famílias. Como ilustração deste ponto, diz a autora que "com base na avaliação formativa, a escola poderá apoiar, aconselhar, orientar sobre rumos, prosseguimento de estudos, dificuldade dos alunos, para que eles possam tomar decisões com conhecimento de causa" (1999, p.107).

h) E, por fim, arrola-se a questão das "satisfações pessoais e profissionais", reportando-a ao terreno da indubitável segurança proporcionada pelo "sistema tradicional de avaliação", conquanto este sistema apresenta-se como caminho aparentemente sem obstáculos ou sobressaltos. Esta avaliação passadista, vem se convertendo, ainda, em símbolo de demarcação e elemento de organização dos

períodos e calendários escolares e em critério de definição dos objetivos e metas que deverão ser atingidos e dos fins profissionais que serão vislumbrados ou alcançados - "oferece uma via, um encosto, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, pontua o ano, fornece pontos de referência, permite saber se avançamos na tarefa e, conseqüentemente, se cumprimos a nossa missão" (PERRONOU, 1993). Assim, não é por acaso que, para a autora, as mudanças no processo de avaliação, com a introdução da concepção formativa, tendem a ocasionar situações de desequilíbrio e desconforto, levando, no limite, à desestabilização dos padrões estabelecidos e até então consolidados.

Nesse sentido, de acordo com Saul,

Uma nova sistemática de avaliação poderá gerar tensões por vezes difíceis de suportar e os professores poderão sentir-se privados das satisfações que o sistema tradicional lhes proporcionava. Associa-se ao prazer gerado por aquela segurança a satisfação gerada pelo poder da avaliação. Será preciso, ao tratar de uma nova, perspectiva de avaliação, trabalhar estes aspectos pessoais e coletivos no contexto da escola. (1999, p.107 e 108).

Segundo a compreensão até aqui enunciada e esmiuçada, não há como se empreender modificações de caráter mais efetivo e com maior amplitude educativa se e quando são desconsideradas essas redes de relações, complicadas e nem sempre harmoniosas, construídas e sustentadas por um contexto de "interdependência" da ação avaliativa, a qual ocupa papel central de articulação e de irradiação de estimulações pedagógicas, em face do complexo das demais dimensões educacionais.

5.4 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO MEDIADORA: AVALIAÇÃO COMO CRIAÇÃO E REFLEXÃO E NÃO COMO CLASSIFICAÇÃO E SELETIVIDADE

O conceito de "avaliação mediadora" corresponde a uma importante compreensão dos processos, conteúdos, procedimentos e recursos vinculados ao contexto escolar e pedagógico da atualidade. Como se sabe, está direta e particularmente referido à produção e à reflexão elaboradas e desenvolvidas por meio da significativa obra de Hoffmann.

Pode-se cogitar que, para essa autora (2000, p.7), trata-se de construir e inscrever, no cerne da vida educacional e avaliativa, tal como ensinado por Paulo

Freire e tantos outros insignes educadores, a dialética encetada entra as esferas da ação e da reflexão (ação → reflexão → ação). Trata-se, simultaneamente, de se combater e contraditar os encruados, duradouros e persistentes “monstros”, conforme a alusão feita pela autora no tocante à representação figurada e recorrente de estudantes e mestres como manifestação indignada de repúdio aos negativos meios empregados no âmbito da “avaliação tradicional”. E, também para assinalar o tamanho e a dificuldade dos esforços coletivos requisitados diante da inadiável tarefa da mudança a ser promovida nessa área. (2000, p. 8)

Como nos relata a própria autora:

No início das investigações sobre o tema procurei configurar o mito da avaliação sentenciosa, em sua concepção de julgamentos e resultados finais e irrevogáveis, através dos depoimentos de muitos educando e educadores. A primeira obra – Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista – publicada em 1991, tem como objetivo desvelar os fantasmas da prática tradicional, os alicerces teóricos que nos levaram a exercer tal prática, bem como desencadear a tomada de consciência dos educadores e administradores em geral, sobre o significado da manutenção da avaliação classificatória na construção de uma escola libertadora. (2000, p.7)

Como posicionar-se para os enfrentamentos complexos e demorados que, seguramente, desafiarão e testarão a tenacidade e a lucidez dos sujeitos comprometidos com o projeto educativo em uma perspectiva transformadora? Eis uma ação que não se pode ser postergada, requer adequada atenção e mesmo uma justa estratégia de intervenção.

Não por acaso, a autora (2000, p.11) detecta como um dos principais pontos de resistência à introdução das mudanças, na esfera educativa e avaliativa, o feixe dos problemas associados à manutenção e à melhoria da qualidade das relações de ensino e aprendizagem e os seus fortes e estreitos laços com a concepção e as estratégias avaliativas.

É óbvio que, por um lado, a presente obra não intenciona dar cobertura a uma visão unilateral e reducionista que ao “fetichizar” o aparato técnico da avaliação o eleva (equivocada e apressadamente) à condição de elo redentor da excelência do ato educativo. Assim, convertendo-o em uma espécie de recurso para o acesso ao bem final e ao supremo degrau da pirâmide educacional brasileira; formato e disposição tão ao gosto das suas elites passadas e presentes.

Ao lado disso, não há, também, nessa obra, desconsideração quanto às determinações emanadas do contexto social global, como observar-se-á

explicitamente no acompanhamento das narrativas constitutivas do texto ora examinado,

De acordo com o registro formulado pela autora:

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos. (2000, p.11).

A visão mais conservadora, ora criticada, mostra-se fortemente calcada no ideário dos grupos de atores que organizam e conduzem os sistemas de ensino, mas também configura-se como elemento integrado à ideologia que impregna o conjunto do corpo social e, por isso mesmo, apresenta-se como conteúdo reiterado tanto nos meios de comunicação de massa (jornais, rádios e televisões) como também no plano das relações sociais grupais e interpessoais.

Nessa situação, por vezes, as próprias instituições de ensino, pressionadas por suas lógicas restritivas e, igualmente por suas clientelas, especialmente quando inseridas nas relações de mercado (nas escolas da rede privada) e em face das suas dinâmicas de busca de eficiência dos seus processos e da eficácia dos seus produtos (componente decisivo na questão do resultado) têm papel fundamental. Sobretudo, quando cercadas e afetadas pelas crenças populares de que as formas de mudança e renovação, em maior ou menor medida, rompem não só com as feições características do passado, mas, essencialmente, com seus rigorosos e rígidos padrões de qualidade, resultando na precarização dos padrões de ensino e, complementarmente, no afrouxamento das suas regras disciplinares.

Ainda que se tratem de convicções que, de alguma maneira, perdem de vista o dinamismo dos movimentos e contradições que substancializam a história social e educacional, parece não restar dúvida quando ao peso relativo dessas “crenças” na formulação do pensamento e no andamento das atividades integradas ao cenário escolar. Compondo-se, muito provavelmente, como um dos múltiplos pontos de impedimento ou, ao menos, de obstaculização das práxis de transformação, setoriais ou estruturais.

É assim que de maneira estrategicamente significativa, a autora (2000, p.12) debruça-se, no exame desse processo, como premissa necessária e indispensável à remoção dos entulhos provindos do passado marcadamente conservador e dos

entraves que se acumulam como expressão do presente que retrata uma sociedade ainda solidamente estratificada, como mostram as ainda vivas manifestações de seletividade e segregação.

Para dar cumprimento a esse intento, vale-se a autora (2000, p.12) da lúcida e consequente formulação de três cruciais perguntas, dando início à ação de desarme e desmistificação dos constructos da ideologia anti-mudanças que hegemoniza o processo educacional da atualidade.

Essa questão pode ser analisada a partir de três pontos fundamentais:
 O sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade?
 A manutenção das provas e notas é garantia do efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem?
 O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível? (2000, p. 12)

Da análise dos vários aspectos ligados às questões apresentadas resultará a composição de um preliminar, mas importante, conjunto de notações e elaborações a respeito do arcabouço avaliativo escolar. E, por conseguinte, o desencadeamento da tarefa de explicitar e sistematizar o conceito de “avaliação mediadora”, marca distintiva e contribuição insubstituível dessa autora ao andamento e à solidificação das reflexões e dos debates sobre os temas de relevo para o soerguimento de um projeto educacional inseparável da questão social. E, na expressão da autora (2000, p.9) mais voltado a “sugerir o amanhã da avaliação”... e, logicamente, da educação e da sociedade.

Vamos propor aqui o exercício, em acompanhamento aos passos da autora, de examinar os seus principais argumentos. E, dessa maneira, tentar demarcar algumas das suas indicações acerca da concepção de avaliação mediadora, como um dos objetivos almejados, ao lado da análise de outros autores, por este trabalho de pesquisa, que ora está sendo delineado.

O constructo que serve como ponto de partida para a reflexão crítica sobre o peso desproporcional, conferido pela pedagogia tradicional, quanto à edificação de um adequado padrão de qualidade de ensino, evidencia, entre outros aspectos, a frequente remissão das estruturas educacionais a um passado recortado, sabidamente, de maneira nostálgica e idílica. Isto é, apreendido em si próprio, à margem dos seus movimentos históricos efetivos e ao largo das suas contradições econômicas sociais, políticas e culturais. Nesse sentido, na versão tradicional,

criticada pela autora, é como se não houvesse ou não se demonstrasse com a devida clareza o perfil intrinsecamente selecionador e excludente do contexto sócio educacional passadista, representado expressivamente pelos fenômenos indelévels da reprovação e da evasão. Quer seja no momento da chegada ao ensino ou da primeira aproximação escolar por parte dos segmentos populacionais em idade para tanto (“acesso como ingresso”), quer seja nos períodos correspondentes às demais etapas e níveis de ensino (“acesso por permanência”), os mecanismos de seleção e de exclusão agem dificultando e obstruindo os processos que permitiriam ao conjunto dos grupos e indivíduos a real e significativa apropriação do saber historicamente acumulado e socialmente relevante.

Enuncia a autora, com contundência, que:

Ora, a escola brasileira tem sido pródiga em construir barreiras para que tal acesso não ocorra, seja qual for a perspectiva em que se venha a analisá-lo. Não precisamos sequer recorrer a dados estatísticos para comprovar esse fato. A maioria das escolas públicas apresenta o mesmo panorama: muitas turmas, de muitas crianças, nas primeiras séries do 1º grau; turmas únicas, de poucos alunos, nas 8ª séries de 1º grau. Para cada 100 escolas do 1º grau completo, 10 escolas, em média, de 2º grau. Índices assustadores de reprovação nas classes de alfabetização e nas 5ª séries, principalmente, além de discutíveis índices de evasão. (O aluno desiste, muitas vezes, quando percebe que será reprovado!). (2000, p.13)

Expõe-se com clareza quais são os liames que costuraram (e ainda costuram) os vínculos entre as estruturas educativas e os denominados padrões de qualidade de ensino.

Aponta a referida autora (2000, p.14), com congruência, o gritante fato de que não há, nessas condições, nem mesmo a garantia de oferta da escola de modo universal, desobrigando-a de assegurar e cumprir o direito inalienável de toda criança de acesso à educação formal. Sob essa mesma circunstância, não se proporciona e não se possibilita o livre e amplo trânsito entre as várias e sucessivas etapas que integram e compõem o fluxo dos currículos escolares oficiais. Passagem esta que, na sua quase totalidade, estará reservada aos grupos discentes representativos dos setores sociais e culturais hegemônicos. Os quais, dessa perspectiva, mostrar-se-ão, de alguma forma, mais “preparados” e “habilitados” a dar cumprimento às não poucas e nem fáceis exigências (de linguagem, conteúdos e métodos, além dos aspectos de caráter estritamente cartorial, entre outras coisas) que se interpõem e fracionam o desenvolvimento da carreira escolar.

São processos, como não se ignora, que desembocam na conformação de um organismo de ensino elitizado e alheio aos reais interesses da maioria da população. É em vista desse quadro negativo que Hoffmann afiança, em contrapartida, a imperiosa necessidade de se dar conta das várias e complementares faces do complexo processo de acesso ao universo educacional. Não bastando, portanto, a adoção de medidas de índole meramente paliativa e que não ultrapassem o plano do imediato e do aparential. Põe-se, conseqüentemente, a exigência de salvaguardar o ingresso e, subseqüentemente, o acesso efetivo às demais e ulteriores fases do sistema educativo por parte da população escolar como um todo. Provendo-se os recursos e as condições materiais, culturais e pedagógicas que levem à apropriação ativa e crítica do saber elaborado, isto é, sob a égide do princípio da qualidade e com os signos da autoria e do protagonismo dos sujeitos vivos, carnis e concretos.

É claro que o real alcance desse até agora inacessível horizonte impõe a perspectiva da transformação social e educacional, em simultaneidade. Cabe, para tal, buscar ultrapassar, questionando-o e confrontando-o, o presente estado de coisas, tanto na instância da sua concreticidade material, como também no plano do indissociável rol de mitos e crenças que invadem e preenchem o imaginário e as formas ideológicas vigentes, reforçadores do conservantismo e das estruturas de extração segmentada e classista, inerentes ao mundo moderno e contemporâneo.

De acordo com a construção assentada pela autora que vem sendo examinada:

Se nos reportarmos a um princípio saudosista da avaliação, correremos o grave perigo de negarmos a existência de uma escola elitista, alicerce do capitalismo, e que reforça a privatização da escola para a manutenção da pirâmide escolar.

Essa escola seguiu sempre parâmetros de uma classe social privilegiada, onde a concepção de criança origina-se desse ambiente: uma criança atendida pelos pais, com recursos suficientes para bem vestir-se, alimentar-se, manter-se limpa, usar uma linguagem culta, um vocabulário variado, manusear materiais gráficos com desenvoltura (lápiz, tesoura, cola, tintas, cadernos). Crianças cujo universo abrange, pelo mínimo, várias cidades, muitos bairros de uma cidade, amplos horizontes, pelas suas condições sociais. (2001, p.16).

Como se percebe, da crítica formulada pela autora citada, a expressão “qualidade de ensino” e outras expressões de significação similar ou aproximada são tomadas de maneira puramente abstrata, como conceito já dado e circunscrito em si

mesmo, desencarnado dos homens materiais e espirituais, historicamente concretos. E em remissão às instâncias e relações que tendem a recriar e a reiterar os sistemas e os organismos educativos mantidos sob a perspectiva de “uma concepção elitista do aluno ingressante, em qualquer escola.” E ao mesmo tempo que refuta e nega a pluralidade intrínseca à existência da infância quando abrangida na sua totalidade.

Ou em consonância com as palavras da autora:

É preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreto. E a escola, hoje, insere-se numa sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política (2000, p. 17).

E arremata, conjecturando a respeito das virtualidades e das irrevogáveis tarefas que caberiam às formas educativas quando e se associadas aos processos de ruptura com o “status quo” e vinculadas, efetiva e organicamente, aos “caminhos” que conduzem às mudanças, que, de algum modo, já vem sendo enunciadas, mesmo que incipientemente.

Para Hoffmann, em conclusão:

O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. Se esta criança desde logo for considerada como de um futuro impossível, não terá nem um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ela. (2000, p. 18).

Ao discorrer sobre a segunda grande questão listada como ponto de partida do exame crítico encetado por meio desse texto, Hoffmann põe em evidência o não menos controvertido caso das provas e notas como procedimentos característicos de ação avaliativa.

Em princípio, é possível afirmar a respeito dessa temática que a mesma tem recebido tratamento bastante assemelhado ao modo como, ao menos em parte, as representações ideológicas sobre o trabalho educativo acabam por vinculá-lo mecânica e acriticamente a um suposto e improvável passado, como sustentáculo do modelo escolar brasileiro e quicá universal. Na verdade, como considerado anteriormente, sob essa circunstância construiu-se “uma visão bastante saudosista da escola exigente, rígida, disciplinadora e detentora do saber, que, no entanto, não

encontra respaldo na realidade com a qual nos depararmos neste momento.” (2000, p.13)

Nesse plano das representações sobre o passado e das suas projeções sobre o presente, recorta-se e intenta-se fixar, quase em definitivo, um padrão metodológico de avaliação que remete, reiterada e exaustivamente, ao princípio do instrumento absoluto, isto é, “universal”, “objetivo”, “atemporal” e “irrecorrível”, a saber, os procedimentos de elaboração, aplicação e correção de provas, com todo o conjunto de sequelas daí decorrente.

Assenta-se, de maneira que pode ser qualificada como quase singela, não fossem os seus discricionários desdobramentos pedagógicos e também sociais, uma previsível e burocrática rotina de labor escolar. De acordo com a mesma, os docentes em geral, após o tratamento o suposto sequenciado e metódico dos conteúdos curriculares correspondentes a cada fase ou ciclo do fluxo escolar, interrompem as suas atividades cotidianas ligadas às relações de ensino e aprendizagem para fins de execução das jornadas avaliativas, constituindo uma espécie de ponto de finalização senão do processo inteiro, pelo menos das partes que segmentam e fraturam o referido processo.

Uma vez colhidos e sistematizados os resultados dessas intervenções avaliativas, seus produtos são aferidos o ordenados (mais ou menos criteriosamente), em obediência aos parâmetros definidos e consagrados, via de regra, pelas tradições cultivadas no âmbito dos estabelecimentos ou dos sistemas de ensino, regulamentados ou não nas peças regimentais. Segue-se a isso o cumprimento das datas dispostas nos calendários e a execução dos rituais escolares destinados às transfigurações (transsubstanciações?) dos resultados alcançados (pela aprendizagem dos alunos ou auferidos pelos professores) em notas, conceitos ou menções. Os quais configurarão a esfera dos quase infalíveis e intangíveis registros escolares. Tudo de aparência muito clara e simples, pois não?

Não obstante, como reflete a autora a respeito desse apego aos padrões erigidos sob o formato, pouco alterável, de aplicação de provas e registro de notas:

Mas, sem dúvida, esse não é um comportamento que se observa apenas nos professores, porque toda a sociedade vem se manifestando no mesmo sentido, ou seja, reagindo quando se fala em abolir o sistema tradicional de realização de provas obrigatórias e atribuição de notas e conceitos periodicamente, basicamente como uma ‘rede de segurança’, que se constituiu sem se refletir exatamente por quê. (2000, p. 20).

Em continuidade a essa linha argumentativa, Hoffmann (2000, p. 20 a 24) traz para o debate as situações de estranhamento e, no limite, de cabal recusa provocadas entre os docentes dos diferentes Estados brasileiros nos quais ocorreram a normatização e a posterior implementação de formas organizativas, no seio dos órgãos de ensino, que reformavam ou alteravam aspectos, mais ou menos setoriais, do vigente e, até então, quase intocável “padrão tradicional”. Sendo este tipificado, sobretudo, pelos mecanismos de operacionalização das provas e sistematização das notas, tendo como pano de fundo a figura já envelhecida (e pouco dada a ousadias) da chamada escola seriada.

Em certas experiências relatadas pela autora (2000, p. 20 a 24), destacam-se, sobremaneira, a instauração de políticas públicas de ensino que foram agrupadas e identificadas entre si (apesar das suas muitas peculiaridades educativas e das suas distinções geográficas) em face de suas “propostas de promoção automática” para o ensino fundamental. Nesses casos a autora está fazendo alusão, entre outros, aos “programas de governo” patrocinados pelas Secretárias de Educação de São Paulo (município) e Rio de Janeiro (Estado) que objetivaram, apenas como parte da reformulação dos respectivos processos, o reagrupamento das séries em etapas ou ciclos. Que não eliminavam, mas atenuavam, o impacto dos excessivos, perversos e, diga-se, ineficazes meios e resultados da reprovação. Fenômeno que até então mostrava-se completamente inseparável dos usos e costumes da escola brasileira.

Esta pequena e não hegemônica amostra de experimentações pedagógicas esbarrou, quase sempre, no sentimento de repulsa e, portanto, de recusa por parte de amplos contingentes de educadores e, também, de grupos expressivos de população brasileira, incluídos, não raramente, os meios de comunicação de massa. Tem-se, nesse contexto, a recorrência a interpretações pautadas em visão educativa parcial e equivocada, no que diz respeito à natureza e à significação dessas políticas e do seu intento de contenção das taxas de perda escolar abusivas, guardados os limites e preservadas as exceções presentes nessa circunscrito círculo de “proposições inovadoras”.

Essas reações, sob o predomínio da ótica e das forças mais conservadoras, por vezes, fundam-se no argumento de que estaria em andamento o propósito da extinção da ação avaliativa. Confundem, como historicamente tenderam a fazê-lo: provas e avaliação, notas e avaliação e, pior, reprovação e avaliação. É como se estivessem diante de um certo cataclisma pedagógico. A lógica, bastante simplista

(e, de resto, desvirtuada), aí implicada, pondera que uma vez comprometida a aparente atividade fim do ato educativo, isto é, a avaliação classificatória e selecionadora, a própria natureza do processo educacional mostrar-se-ia ferida de morte. Eis aí, para esta retrógrada vertente, um sinal do final dos tempos: uma vez que não-reprovação significa não-avaliação. E, por automatismo, ausência de qualquer forma de atividade educativa com real significado.

Ironia a parte, não se deve desconsiderar o quanto tais formulações sobre o caráter seletivo e, mesmo, coercitivo da tarefa avaliativa abrigam, condensam e sintetizam de políticas sociais, culturais e educacionais voltadas à manutenção da ordem dada, abrangida a instância do ensino. Políticas tais que forma desencadeadas e implementadas ao longo do tortuoso processo da construção do autoritário e pouco inclusivo Estado Nacional, em nosso país.

Cabe ressaltar, com a devida veemência, o fato de que não há aqui e não parece haver ao longo do texto, muito ao contrário, nenhum propósito de culpabilização dos professores no tocante às mazelas que percorrem e afetam o sistema educacional brasileiro. Ainda que estes venha a desempenhar a função de agentes pedagógicos, nos específicos limites das suas carreiras e dos seus respectivos contextos de trabalho escolar. É antes de tudo, esse sistema educacional, de fato essencial à construção de novos e jovens sujeitos, que está sob exame e debate.

Não ao acaso, os corpos docentes, não estando isolados ou apartados da vida social, apresentam-se, sempre e necessariamente, acompanhados e, às vezes, cumpliciados a outros grupos sociais e educacionais.

Para Hoffmann:

A concepção que pretendi explicitar dos professores sobre a defesa da manutenção das provas e notas obrigatórias não se restringe aos educadores em geral. É idêntica a visão dos alunos a respeito desse tema, das famílias, e da sociedade. O significado da avaliação na escola alcança um significado próprio e universal muito diferente do sentido que se atribue a essa palavra no nosso dia-a-dia. Percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas. É natural, portanto, que os governantes os pais, os próprios alunos resistam a inovações nesse sentido, porque lhes parecem propostas de abandono (2000, p. 25).

Essa longa fundamentação exposta pela autora em questão conduz, nesse estágio de desenvolvimento do seu texto, a pelo menos duas importantes conclusões. As quais põem em relevo, para além dos aspectos mais aparentiais, os

reais intentos e as contradições próprias desse modelo assentado na “invariabilidade e na infalibilidade” dos fins propagandeados e dos meios considerados indispensáveis para a consecução dos mesmos.

Conforme acentua e sintetiza Hoffmann:

- a) As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre as escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que viemos pretendendo, pois as estatísticas são cruéis em relação a realidade das nossas escolas.
- b) A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de mais nada. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos (2000, p. 26).

Fechando esse conjunto de importantes indagações no que concerne à validade e, em decorrência, à legitimidade pedagógica e, inclusive, social do padrão de avaliação representado pela denominada pedagogia tradicional, Hoffmann (2000, p.27) submete a questionamentos os reais vínculos e as efetivas relações de interdependência entre os “desempenhos” escolares mostrados pelos alunos e o seu desenvolvimento educativo, no sentido mais específico denotado por esta expressão.

Nessas circunstâncias, representadas pela presença ativa e hegemônica da “pedagogia dos exames”, a autora (2000, p. 27 e 28) põe em dúvida, coerentemente com os elementos conceituais e os dados empíricos abordados e expostos nas passagens precedentes do texto ora analisado, não apenas a eficácia como, também, a verdadeira natureza dos nexos constituídos (desde o passado até o presente) entre os processos e os resultados característicos desse tipo de ação educativa. Indaga, ainda, sobre as suas consequências e os seus efeitos nos processos de construção e auto-construção dos indivíduos e da sua inserção nos grupos e relações sociais.

No intuito de chamar a atenção para os sentidos tênues e fluidos dessa relação entre “as partes”, pondera essa mesma autora:

Muitos professores, principalmente, parecem discutir hoje o ‘aluno nota 10’. Pais, que são educadores, entre outros, nem mesmo pretendem que seus filhos tenham tal perfil. Observamos, com frequência, estórias contraditórias de maus alunos que se tornam excelentes profissionais. Ou o inverso, alunos nota 10 em cursos superiores que realizam estágios profissionais medíocres. Por outro lado, nem sempre os comentários dos professores

sobre falta de concentração, ausência de raciocínio lógico, desinteresse em participar das atividades e outros estão de acordo com a percepção que temos dos filhos em situações extra-escolares (2000, p. 27 e 28).

Na verdade, mais do que inquirir a respeito da efetividade do trabalho educativo em si próprio, a autora volta-se ao exame crítico da categoria de “qualidade”, tal como esta vem sendo formulada e mecanicamente associada aos “produtos” derivados de uma escola que se aproxima das forças do mercado, com as quais interage com o propósito de travar relação de parceria e, mesmo, de adaptação.

Trata-se de um tipo de escola que demonstra e assume postura conformista, e, por vezes, abdica da possibilidade do exercício da sua independência e autonomia, ainda que relativas. É, por isso tudo, que convém interrogar sobre qual é a verdadeira perspectiva de “qualidade” embutida na simbologia que assiduamente frequenta o estranho e competitivo ambiente da escola aferrada ao perfil, simultaneamente, conservador e mercantil desta padronagem educacional? Quais são as suas significações no tocante à preparação das crianças e jovens para o enfrentamento e o equacionamento dos inúmeros e complicados problemas que emergem e alastram-se pela vida social contemporânea, nas suas várias e interligadas esferas?

Hoffmann, assim formula essas inadiáveis indagações:

Aonde pretendo chegar a partir de tais considerações? À seguinte pergunta: em que medida a escola parece hoje alcançar um ensino de qualidade no sentido de desenvolver as possibilidades dos educandos? O sucesso alcançado por alguns (notas altas, primeiro lugares) representa, de fato, sua formação no sentido de um indivíduo capaz de descobrir alternativas para enfrentar o mundo atual, descobrir-lhe os enigmas e enfrentá-los corajosamente? (2000, p. 28).

Fiel a esta linha de análise e em busca de elementos para a demonstração da sua tese, a autora (2000, p. 30), valendo-se de sugestões recebidas de docentes, dispõe e contrapõe alguns dos símbolos representativos das distintas formas pedagógicas que coexistem, nem sempre pacífica e harmonicamente, no atual cenário educacional.

Assim é que ao retratarmos, de modo sinóptico, os corredores e salas de aula percorridos e ocupados pelos representantes dos usos e costumes mais passadistas e tradicionais nas esferas pedagógicas e culturais, vamos esbarrar, com enfadonha

repetição, em expressões como: “memorização”, “notas altas”, “obediência”, “passividade”. Em verdade, poderíamos engrossar esta listagem vocabular, atualizando-a com a enorme parafernália das categorizações que exemplificam os crescentes avizinhamentos entre esse formato de escola e as já mencionadas pregações e condutas de índole mercantil, incluindo menções como: “classificação”, “*ranking*”, “premiação”, “nota de corte”, “competência”, “eficiência”, “produtividade”, entre outras rubricas desse ilimitado repertório “econômico-educacional”.

Há, porém, uma contraface: os processos e os procedimentos demarcados e construídos à luz de perspectiva sócio-educacional com caráter mais crítico e conteúdo reflexivo, quer no âmbito das relações propriamente pedagógicas, quer no que tange à busca e à constituição de condições de autonomização dos sujeitos históricos e educacionais, desatrelando-os, tanto quanto possível, das determinações conformadoras do passado e dos confinamentos impostos pelo mercado. Se factível, esse polo situar-se-ia em vista da simbologia avivada por critérios como: “aprendizagem”, “compreensão”, “questionamento”, “participação”. Também aqui poderíamos, em reforço à trajetória vislumbrada e perseguida, acrescentar princípios como: “autonomia”, “independência”, “criticidade”, “democratização”, “transformação”, “solidariedade”, entre outros fundamentais traços distintivos do desenvolvimento e auto-desenvolvimento dos atores humanos reais e concretos.

Cabe ressaltar o real âmbito e também os problemas que se põem nesse plano de relações entre os diversos ideários e cenários sócio-educativos, evitando-se, contudo, o risco, sempre à espreita nessa forma de abordagem, de contraposição mecânica e mesmo maniqueísta entre os “formatos” educativos em presença. Trata-se, como tantas vezes lembradas e citadas, das relações vivas, conflitivas e, às vezes, contraditórias entre os múltiplos agentes sociais e educacionais que, por meio dos seus passos e movimentos (não unívocos) e da construção dos seus imaginários (não como meros reflexos ou espelhos do real) e ideologias, compõem e recompõem, “penosa e tortuosamente” os mosaicos dos trajetos históricos, individuais e coletivos.

Por fim, com as ressalvas ao menos indicadas, recorro, ainda uma vez, às delimitações estabelecidas por Hoffmann, em vista do objetivo (mais do que legítimo, grife-se) de confrontar e assim melhor explicitar as diferenciadas

interpretações e posturas enlaçadas às categorias de “qualidade” em um e outro caso.

Para Hoffmann:

Se então, tratamos de **qualidade** do ensino, o termo poderá ser interpretado diferentemente: na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões pré-estabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitistas, discriminatórios), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade (2000, p. 32).

Como é possível perceber, quando vencidas as feições aparentiais que revestem e, mesmo, infiltram-se nas definições que circunscrevem a abordagem mais “tradicional”, ora criticada, possibilita-se o arrolamento de uma fileira de características que denunciam uma simplificada e linear identificação entre os polos qualitativos e quantitativos dos processos de avaliação educacional. Mais do que a inserção e o desenvolvimento de formas relacionais e de articulação orgânica e unitária (de uma ótica especificamente dialética, se assim é possível considerar), o que se passa, neste caso particular, é antes a dissolução de um dos termos no outro (dentre os polos que são constituintes desta relação). Do modo como esta equação é tratada, os seus elementos constituintes confluem, na verdade, para a subordinação de um pelo outro. Isto é, aponta-se para o suposto de que a qualidade deva ser inteiramente subsumida pela quantidade, tornando-se insubsistente e, até, inexistente (tanto quanto isso seja possível). Criar-se-ia, desta maneira, um paradoxal (e improvável) processo (social, cultural ou pedagógico) dotado de uma feição única e absoluta, a reinar e a se estabelecer por sobre todas as atividades e as manifestações que dão conta da complexidade (e das polaridades) da vida e do pensamento humanos (longe, portanto, do princípio expresso por meio da categoria da “unidade dos diversos”).

Volto as compreensões da autora no intuito de procurar indicar o contraponto, explicitado pela mesma, no tocante ao princípio da qualidade se e quando recortado sob critérios que não o “coisifiquem”, dissolvendo-o e desmanchando-o no interior dos aspectos marcadamente quantitativistas.

Segundo Hoffmann:

Contrariamente, **qualidade**, numa perspectiva mediadora da avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente 'vir a ser', sem limites pré-estabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada. (2000, p. 33).

Ainda em conformidade com o pensamento ordenado e enunciado pela autora em referencia, não se trata, em nenhum dos casos, do endosso a uma visão adaptadora e de puro ajustamento, seja do individuo à escola ou do movimento em sentido contrário, não cabendo, portanto, à adoção de uma intervenção pedagógica e avaliativa que seccione o ato pedagógico em "partes" estanques e/ou isoladas das relações de totalidade que lhes são próprias. O processo de ensino e aprendizagem (e a respectiva tarefa avaliativa) deve ser concebido e encaminhado de modo a receber e acolher, sem exceções, os educandos, tais como estes se mostram e se apresentam constituídos, tendo em vista as situações sociais e individuais concretas das quais são portadores no momento do seu acesso (inicial e sequencialmente) aos organismos escolares.

Contudo, é esse apenas um ponto de partida, a ser reconhecido, sem dúvida, mas para que seja efetiva e plenamente desenvolvido, valendo-se de formas e conteúdos que aproximem, consorciem e potencializem quantitativamente e qualitativamente os educandos e os educadores, elevando-os à condição de parceiros e sujeitos deste magno processo de aprender e viver.

Assenta, nessa linha, a autora em tela:

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o 'prestar muita atenção' nas crianças, nos jovens, eu diria 'pegar no pé' desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões, 'implicantes', até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. (2000, p. 34).

Nesta singular e importante perspectiva, confere-se às atividades de cunho avaliativo, sobretudo nos estágios que correspondem ao desenvolvimento infantil, um enfático sentido de acompanhamento e de estimulação aos progressivos (ainda que irregulares e diferenciados) avanços do educando. Desse modo, por um lado, enuncia-se a necessidade do rompimento e do abandono das formas intervencionistas mais coercitivas, unilaterais e, mesmo, pontuais e localizadas,

propugnando-se e defendendo-se a adoção e a incorporação dos meios e métodos educativos de natureza mais contínua e fôlego prolongado e duradouro. Por outro e complementar lado, sugere-se a escolha e a assunção de formas que permitam traçar e construir relações dotadas de caráter intrinsecamente pedagógico. Vale dizer, relações que estejam tangidas e tomadas integralmente pelos valores próprios dos processos de aprendizagem, qualquer que seja o patamar evolutivo ou o nível de dificuldades que apresente.

Como se constata, sustenta-se, com a desejável e necessária radicalidade (no sentido de tomar-se os processos por suas raízes, não representando, portanto, nenhum sectarismo), uma compreensão que almeja maior vinculação e até mesmo uma adequada identificação (mas não a anulação de um pelo outro) entre os significados e os significantes referidos aos processos que envolvem e impulsionam tanto os atos educativos quanto os procedimentos avaliativos, articulados que devem estar quanto à proposição dos objetivos e dos passos requeridos e dados para alcançá-los.

Mas, nessa procura por novos e efetivos encaminhamentos para a melhoria das atividades avaliativas deve ser sopesada a advertência posta em destaque por Hoffmann.

Diz a autora, com propriedade:

O que está difícil é acreditar que existem muitos caminhos possíveis para essa prática, desde que tenham significados lógicos. Não se trata de buscar respostas únicas para as várias situações enfrentadas, mas construir uma prática que respeite o princípio de confiança máxima na possibilidade de o educando vir a aprender. (2000, p. 40).

Propõe-se e enuncia-se o inderrogável compromisso com os projetos individuais e coletivos de aprendizagem. Assim, não se pretende e não se quer imprimir à avaliação os signos classificatórios e seletivos que a impregnaram e a definiram no transcurso das várias etapas e períodos de ensino que compuseram e deram expressão ao trajeto histórico inaugurado e cruzado pela moderna escola brasileira.

Preservando mais forte afinidade com os diversos grupamentos que integram as camadas dominantes e dirigentes, esta instituição, malgrado os conhecidos e relevantes serviços prestados à fundação e ao soerguimento da nação fincada em nosso país, manteve-se, por longos e sequenciados momentos, à mercê dos

interesses e dos valores que se configuravam à imagem e semelhança daqueles segmentos sociais (econômicos, políticos, culturais e educacionais).

Vista a questão desse ângulo, não é difícil detectar os arraigados e conservantistas compromissos assumidos e exercitados pelos organismo educativos e os seus estratégicos planos e programas de trabalho (inclusa a avaliação). Então, movia-se a escola estruturada e revestida por ossaturas e couraças culturais e ideológicas que a atrelavam ao cumprimento dos desígnios emanados dos estratificados setores que ocupavam e entrecortavam indelevelmente o sistema social.

Consagrava-se, já naquelas circunstâncias, sem dúvida, a função de validar e dar cumprimento à tarefa de ensinar, com disciplina e austeridade, ao seu alunado. Tratava-se, porém, de relação educativa de feição predominantemente exterior (“vinda de fora”) e compleição nitidamente autoritária (“mediante o recurso de força física e simbólica”). Não havia e não houve, por muito tempo, protagonismo amplo, plural e coletivo. Servia-se (por assim dizer) às “elites”, segundo os estritos interesses e valores vinculados, mais ou menos direta e explicitamente, aos modos de vida e negócios praticados e tramados pelos seus membros e representantes políticos e culturais e propagandeados por seus variados porta-vozes. Ensinar e aprender, ainda que nos quadros de relações conflituosas e contraditórias, interna e externamente, eram (e são, em determinada medida) exercícios rubricados pelas pesadas e impactantes mãos do poder, de forma política e social ou no nível escolar (vide o jesuitismo, disseminado em prolongadas décadas da história das instituições de ensino no Brasil, e os seus impositivos formatos organizativos e educacionais).

Quando não são abstraídas ou ignoradas as determinações históricas e sociais concretas, que dão sustentação às ações que geram a elaboração e a evolução da fazer escolar (ainda que de jeito mediado), torna-se mais compreensível (mas nada aceitável) a postura que se configura mediante a classificação e a seletividade exercitadas pelos agentes e meios educacionais em face dos educandos. Os quais por suas situações sócio-culturais e por seu desempenho educativo denotam e denunciam as suas heterogêneas fisionomias, que advêm das suas peculiares origens e distintas formas de vida.

Não obstante, a constatação desses contornos mais gerais e abrangentes e a sua combinação com os múltiplos aspectos que defluem do ambiente escolar levam a autora ora examinada a se debruçar sobre a questão em causa, mas de modo a

não se deter em atitudes de pura estupefação, enveredando por atalhos que desembocam quer no ceticismo quer no imobilismo. De acordo com a ótica ora explicitada, a exigência do cuidadoso diagnóstico precisa e deve ser seguida pelos empreendimentos que tenham por alvo referencial a reorientação das (rotineiras e reiterativas, quase sempre) práticas administrativas e pedagógicas que conformam e confrangem o “mundo educacional”. Em prazos maiores, é pertinente pôr em dúvida a legitimidade dos meios e relações que, de alguma maneira, estão prioritariamente voltados à preservação desse estado de coisas, apesar das suas insanáveis e indisfarçáveis rachaduras e adversidades.

Como observa, com sensibilidade, a autora:

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas do conhecimento. Poderá a escola entender como possível a formação de turmas homogêneas? Poderemos conceber um grupo de alunos como ‘iguais’ em sua maneira de compreender o mundo? Poderão os professores encontrar critérios precisos e uniformes para avaliar o desempenho de muitas crianças? Corrigir tarefas por gabaritos únicos? (2000, p. 52).

Se os problemas nesse âmbito são diversificados e bastante complicados, a construção das respostas cabíveis e necessárias aos mesmos deve passar bem longe dos atuais e cultuados “modelos de avaliação”. Os quais, em nome de discutíveis (conformistas? mercadológicos?) índices e indicadores nacionais ou internacionais, perseguem uma grosseira e simplista uniformização de “produtos” e, pior e além de tudo, acenam para a introdução de “métodos pedagógicos” e “equipamentos avaliativos” que podem desaguar na discriminação e na exclusão educacionais e, por isso mesmo, culturais e sociais.

Sob muitos aspectos a temática acima explanada encontra-se também imersa no intrincado processo de definição, elaboração e utilização das ferramentas características do campo da avaliação educacional. Não é de se estranhar, portanto, que ela venha a estar presentificada nas discussões e propostas que dizem respeito aos cenários das escolhas, testagens e modelação dos parâmetros que orientam a confecção das chamadas “técnicas avaliativas”. Desde muito tempo vem se assistindo à crescente propagação e à vertiginosa predominância dos recursos procedimentais de natureza e silhueta “objetivistas”. Faz-se, sob tais circunstâncias,

o aligeirado entendimento de que parte ponderável das dificuldades de ordem avaliativa é derivada dos “falseados, enganosos ou imprecisos” critérios que são adotados e presidem esse pantanoso e nada palpável terreno. Trabalha-se, por vezes, com uma lógica discutível e insubsistente, segundo a qual é necessário conferir “exatidão e objetividade plenas” ao aparato avaliativo. Isso como uma das indispensáveis pré-condições para que melhores e mais elevados resultados e níveis do desempenho sejam alcançados no plano das atividades de ensino e avaliação (simples, assim!). Nesse viés, melhorar B (educação escolar) é uma direta e imediata resultante de aperfeiçoar A (padronagem avaliativa). Por decorrência natural: há que se forjar, codificar e regulamentar todo um complexo “sistema de testes, provas e exames” que ilumine e sinalize os caminhos para a instauração do primado da “racionalidade técnica” (como sinônimo de “objetividade instrumental”), nesse assim considerado difuso e confuso (e avesso ou pouco afeito à modernização) universo das práticas escolares e avaliativas.

Ao tratar desta importante questão que alude a uma suposta e duvidosa eliminação dos traços pertinentes às subjetividades implicadas na condução das atividades de avaliação, Hoffmann registra que:

De fato, a subjetividade é inerente ao processo de elaboração de questões de tarefas em todos os graus de ensino. No momento em que o professor formula uma questão, seja oralmente ou por escrito, revela uma intenção pedagógica e uma relação com o educando, o que implica obrigatoriamente em subjetividade. As questões elaboradas revelam o entendimento do professor sobre os assuntos, sua compreensão sobre as possibilidades dos alunos, sua visão de conhecimento. Ao fazê-las, ele seleciona temas que lhe parecem prioritários, o vocabulário utilizado é parte de sua vivência pessoal, a pergunta elaborada segue uma semântica própria. Isso significa que não há como isolar o sujeito que pergunta da pergunta que ele próprio fez. Ela é reveladora do indivíduo, do seu conhecimento a respeito dos fenômenos (2000, p. 63 e 64).

Parece estar adequadamente esclarecido que neste campo (e em outras esferas do fazer pedagógico e humano), rigorosamente, não há como planejar e prover ações em que o sujeito que as concebe e as empreende possa ser nulificado em tal medida que os seus contributos e as suas intermediações (materiais e não materiais) não deixem nenhuma forma de marca (digital, timbre, sinete, tom, sonido, pegada, cicatriz, etc., etc.) impressa sobre a superfície e os significados mais fundos dos objetos, situações ou processos que sofreram e se submeteram as suas ações. O que deve ser concluído no tocante a este tipo de questão é que no andamento e

na consecução das atividades avaliativas como tais não se pode adotar qualquer forma de operação que vise ou resvale para a tentativa de seccionar e separar o sujeito do objeto que se encontre sob construção e em desenvolvimento (e vice-versa)... Sempre por obra e graça daquele agente que, na interação com o correspondente objeto, age e transforma, ainda que em distintos níveis de extensão e profundidade ou em diferentes escala e perspectivas de ação.

De acordo com a reflexão da referida autora, os atores da trama avaliativa estão implicados e envolvidos nos vários e inseparáveis “momentos” constitutivos dos exercícios educacionais e das tarefas da avaliação escolar.

Conforme a inferência feita pela autora quanto à concepção ora em análise:

Pretendo alertar que, numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção das tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente. Porque, sem tomar a tarefa como um elemento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os ‘erros’ dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento de correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas. (2000, p. 65).

Há ainda uma outra prevalente e preocupante faceta a ser considerada e, sobretudo, a se apresentar como ponto a ser obrigatoriamente questionado, como a autora o faz, com justificada razão. Trata-se de mais uma dentre as reiteradas atitudes (hábito? vezo? vício?) se voltam e se apegam, autoritária e despoticamente, ao emprego de mecanismos classificatórios e categorizantes. Como se estes fossem ou representassem os instrumentos, por natureza e por afinidade, destinados ao acompanhamento e à concretização dos atos avaliativos. No entanto, nestes casos os elementos indutores da criação e da reflexão são trocados por expedientes que efetuam o corte e a triagem daqueles que devem ser contemplados, por inalienáveis direitos, pelos benefícios que estão umbilicalmente associados aos organismos educacionais (e dos quais não poderiam vir a ser eliminados e excluídos). Misturam-se e confundem-se, mais uma vez, avaliação e seletividade, convertendo os procedimentos educativos e pedagógicos em recursos que segregam e discriminam aqueles que são (ou deveriam ser) os reais destinatários dos planos, programas e projeto educacionais. Metamorfozeando a atividade avaliativa em figura e ações

dotadas de rumo e sentido opostos (no avesso?) àquilo que proclamam aos quatro ventos os selecionadores, de ontem e de hoje, de maneira mistificada e barulhenta.

Como denuncia energicamente a autora:

Nos três graus de ensino, utilizam-se toda e qualquer tarefa realizada pelos estudantes com caráter de seleção à semelhança dos concursos vestibulares e outros. A escola não tem por objetivo a eliminação de candidatos como tais concursos e age como se tivesse tal finalidade. Quando a finalidade é seletiva, o instrumento avaliativo é constatativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de troca de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado. (2000, p. 65 e 66).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PRETEXTO DE UMA CONCLUSÃO

6.1 SUBSTRATO E MUDANÇA SOCIAL

Como ponto de retomada e de sistematização e reordenamento das principais questões e dos temas que mais demorada e significativamente foram perfilados e abordados até este dado momento, relembro e reafirmo a especial dificuldade da tarefa que foi encaminhada e que, de algum modo, precisa ser concluída (ao menos, como trabalho datado e especificamente dirigido ao cumprimento dos fins e dos prazos acadêmicos que ora se apresentam e aqui se impõem).

Assim é que se sobreleva a nada simples tentativa de pensar e formular uma (minimamente) adequada explicitação dos princípios tidos como embaixadores, constituintes e orientadores desta particular concepção que está sendo denominada de avaliação ampliada. Mesmo que de maneira sumária, indicativa e ainda incompleta, deve ser assinalado que o aspecto que está sendo denodadamente procurado e perscrutado, no desenrolar deste conjunto de procedimentos de investigação, análise e reflexão, fundamentalmente, é a condição de possibilidade quanto ao desenvolvimento, a elaboração e a síntese de uma perspectiva e/ou conceituação nuclearizada pela atividade avaliativa que possa vir a contrapor-se, metodicamente, as visões dominantemente (explícita ou implicitamente) discricionárias, autoritárias e cerceadoras (quanto aos livres e completos direitos educativos – e outros imbricados) que tanto circulam com indevida desenvoltura nos cenários educacionais. É lógico que este objetivo precisa ser buscado tão-somente pela legítima via do democrático e crítico debate pedagógico, cultura e social.

Já foi repetidamente sugerido, embora talvez mereça ser reprisado, em mais de uma passagem deste trabalho de pesquisa que o qualificativo “ampliado” que acompanha as indicações das temáticas (e também das várias autorias), mencionadas não se refere, simples e meramente, à extensão ou à expansão “física”, “material” ou “ambiental” e, portanto, ao aumento e ao crescimento dos espaços e lugares que serão integrados e abrangidos pelas múltiplas atividades avaliativas (apesar de que este dado sentido também não deva ser obscurecido e ignorado).

Sem prejuízo de outras importantes considerações e este mesmo respeito, o que se tem particularmente em vista, nesta presente situação, é a compreensão

segundo a qual foram decisivas, necessárias e inexoráveis as mudanças e transformações que ocorreram (e tendem a continuar a ocorrer) no plano mais geral das instâncias e relações sociais, econômicas e políticas, assentadas e encetadas no contexto da instauração e estruturação das modernas e contemporâneas sociedades burguesas. E que as mesmas também provocam e acarretam claros e definidas modificações nas esferas e dinamismos dos organismos culturais, educacionais e escolares.

Conforme registro de Nunes efetuado em investigação transcorrida em data anterior:

Assim acredito que, cravados no interior mesmo dos processos sociais, a construção histórica da instituição escolar e o correlato desenvolvimento de meios e mecanismos educacionais destinados à avaliação do seu desempenho e das suas ações contêm e manifestam organicidade e contradições crescentes nas relações que a escola e a avaliação contraem entre si e com outras faces da sociedade. Isso ocorre quer se trate do âmbito mais específico do acompanhamento da aprendizagem e aferição dos seus processos e resultados e, portanto, no nível mais interno do trabalho pedagógico, quer diga respeito à esfera mais ampla das políticas de intervenção e controle sobre os sistemas de ensino e as atividades de cunho propriamente institucional, ou seja, naquele patamar em que são elaborados e/ou definidas – com maior ou menor êxito, não importa – as políticas, as diretrizes e as medidas necessárias à formulação e à aplicação do aparato legal, aos investimentos e alocação de recursos e à administração dos organismos institucionais. (2009, p.24 e 25)

Caracteriza-se, desse modo, essa entrelaçada e enredada dinâmica histórico-social, plena de vigor (mas também de antagonismos) através da qual constroem-se, ordenam-se, interna e externamente. E, sobretudo movem-se, alteram-se e sofrem mutações, os complexos, densos e multiformes órgãos, classes e grupos sociais que são, simultaneamente, agentes e produtos das formas que dão expressão e conferem significados às sociedades erigidas à base da acumulação e expansão do capital.

Sob tais circunstâncias (sempre obedecendo e seguindo, em cada caso, percursos concretos e singulares), economia, política, cultura e educação desenvolvem-se e consolidam-se por meio de movimentos e ações que os aproximam, os articulam e os concatenam entre si. Provendo e alimentando os constantes intercâmbios e os frequentes deslocamentos dos seus eixos, os remanejamentos dos seus componentes e, às vezes, até mesmo, o realinhamento dessas referidas instâncias que estão vivamente incrustadas nas organizações societárias da atualidade (presencia-se, por exemplo, a ruidosa ruptura do

capitalismo mercantil e concorrencial, ingressando-se na etapa do capitalismo industrial e do capitalismo monopolista e financeiro; transpõe-se, também, o período do considerado “liberalismo clássico” em direção ao denominado – embora não por todos investigadores – “neo-liberalismo”, com os seus corolários e sequelas). Todavia, em contrapartida, é logicamente dedutível e historicamente comprovável que, fundados sob tais dinamismos, desenrolam-se e descortinam-se, mais ou menos ao mesmo tempo, os traços e as fronteiras mais divergentes e, inclusive, antagônicos e incompatíveis entre si desse emblemático processo histórico e social

Em acordo com o texto de Nunes, antes citado:

Nesse plano de coisas é possível considerar que, sob o capitalismo, o trajeto histórico que ora se desenrola tem como um dos seus fulcros, mormente no nível das chamadas superestrutura, o fortalecimento da organicidade constitutiva das relações entre escola e sociedade, organicidade esta que, dotada de natureza histórica, não exclui, obviamente, o patamar representado pelos inúmeros e significativos conflitos e contradições que são intrínsecos e correspondentes ao desenvolvimento das sociedades ordenadas sob a égide do capital. (2009, p. 23 e 24)

Estou pretendendo, por ora, delimitar e estabelecer a justa compreensão quanto aos efetivos e íntimos laços e vínculos urdidos e costurados, ao longo do traçado histórico, entre os meios e os agentes sociais, educacionais e avaliativos. Além disso, nesse contexto recortado e atravessado por contínuas e intermináveis crises, rupturas e mudanças, conjunturais e estruturais, há que se grifar, vividamente, as condições segundo as quais os estremecimentos, os abalos e as consequentes transições que se dão e se difundem a partir da base da organização social, tendem, de muitas maneiras, a ecoar e a se expandir pela inteira engrenagem social, ponderadas as peculiaridades de cada setor ou segmento da formação histórico social em questão. O mesmo ocorrendo, mas também não linearmente, nos movimentos e mobilizações desencadeados em sentido inverso, ou seja, que provem e decorrem das rachaduras e das modificações, mais ou menos graves, impulsionadas e sustentadas pelos elementos que integram os estratos superestruturais das organizações societárias.

Em complemento, é de todo possível observar e constatar que sob tal contexto e evolutivo e organizativo, malgrado o real, abrangente e pujante processo de desenvolvimento que se põe e se concretiza-nos diversos âmbitos e nos mais variados campos de atividades, são crescentes e recorrentes os momentos vividos,

e as ações deflagradas que têm como alvo e destino, senão exclusivos ao menos primordialmente, a preservação da ordem e da hierarquia capitalistas nas partes e no todo. Portanto, forcejando e intentando alcançar (tanto quanto possível) a plena sobrevivência dos meios que servem aos interesses que brotam e vicejam no bojo de uma sociedade que teima em manter intacta (ainda que não consiga e que não seja factível) o seu carácter estratificado e a sua natureza classista.

Nesse exato sentido, suponho que seja pertinente reafirmar, com Nunes, que:

O movimento histórico efetuado pelas sociedades burguesas, urdido no processo de acumulação capitalista, ao desencadear os meios necessários à sua realização cria as condições que revolucionam toda a vida social, expandindo e estendendo incessantemente a produção material e intelectual, mas quase que simultaneamente põe em marcha as forças da contra revolução que guiadas pelos estritos interesses do domínio de classe, acabam por obstaculizar o curso social. É assim que a produção cultural, originada nas condições de existência inscritas nas relações capitalistas, concretiza um significativo desenvolvimento, detendo-se, entretanto, nas frequentes dificuldades interpostas pela ordem burguesa, de feição conservadora ou reacionária. Dessa forma, o processo das lutas políticas movidas pelas camadas populares e condição para a superação dos entraves existentes e para a efetiva democratização da vida política, econômica, social e, também, cultural. (2009, p.33)

Tais sociedades são inseparáveis dessa lógica, entremeada de prós e contras, ou ainda, lacerada por sequentes e renhidos embates (embora desenhando carreira irregular quanto à intensidade e congruência dos mesmos) entre as suas não poucas positivities e as suas excessivas e exorbitantes negatividades. Levando a uma quase perpétua e cruenta conflagração entre os polos representados, de um lado, por seus insofismáveis avanços formais e de conteúdos e, de outro lado, por seus enfileirados e sobrepostos retrocessos. Seus objetivos e metas são concebidos, propagandeados e implementados sob a batuta e a regência dos presunçosos atores e “cimentados” pelos imperativos e fetichizados valores que exalam de todos os poros sociais (mantendo-se aflorados ou submersos). E que são exaltados pelos setores e frações de classe (com os seus patrimônios e crenças sociais, econômicos, políticos, culturais e, também, educacionais) que zelam, preferencialmente, pela sobrevida do atual estado das coisas, com tudo que aí está implicado, conservado e tende a ser reproduzido.

É esse mesmo processo lógico (e histórico) que, por seus meios e agentes, aproxima, ajusta e harmoniza as relações e as interrelações que se disseminam e se alongam pelo inteiro corpo da sociedade. Enfeixa e articula, igualmente, as

atividades que concretizam e dão significação aos processos escolares e educacionais e, no seu âmbito, às formulações conceituais e aos instrumentos avaliativos. Contudo, ao mesmo tempo, age e reage ocasionando convulsões e conturbações que, periodicamente, afluem para enodoar e espantar as “calmarias” pretensamente representativas desse contraditório modo de desenvolvimento e manifestação da vida humana e social.

O último, mas incontestavelmente essencial, traço a ser detectado e indelevelmente fixado quanto a esse entranhado conjunto de feições que demarca e comanda as contemporâneas nações burguesas é o concernente à configuração do Estado ampliado, tal como foi extraordinariamente captado e explicitado por Gramsci (a esse respeito, pode-se conferir em passagens anteriores a uma mais pormenorizada sumarização desta temática que integra o corpo do presente trabalho de investigação).

De qualquer modo, tem-se em vista a identificação da figura do Estado que, distintamente das condições que caracterizam o seu passado mais recente ou as suas origens mais remotas, transpõe, seguida e progressivamente, as barreiras, os limites e os contornos que o circunscrevem e o separam, em variados e fundamentais aspectos, da sociedade civil, com a qual, antecedentemente, travava e estabelecia ligação mais externa e distante. Nas ulteriores e renovadas etapas da evolução e do desenvolvimento das suas formas, relações e compleições, o Estado não somente cataloga e promove um abrangente rol de outras e ricas funções, como, também, e, principalmente, avança e progride no sentido de arrolar e abarcar, determinadamente, os espaços, tempos, meios e recursos pertencentes e pertinentes aos organismos primariamente constitutivos da sociedade civil.

Nessas circunstâncias, criam-se e reforçam-se numerosos e orgânicos nexos entre sociedade política e sociedade civil, articulados e sintetizados no entorno e no interior do Estado ampliado. Todas essas rompeduras, mudanças e reformulações, tanto nas instâncias mais estruturais, como também nos níveis mais conjunturais, aglutinar-se-ão de maneira a plasmar uma nova base social e política, a qual moldar-se-á como substrato e sustentação para o soerguimento dos sistemas, normas, ações e concepções que substancializam e formatam os processos educacionais e escolares, incluídos os afazeres próprios do labor avaliativo.

É obvio que tal organicidade, ora maior ora menor, não deixa de lado e de fora as cíclicas crises e os permanentes antagonismos e percalços que aí se põem e

acontecem, mediando e intermediando as férteis (mas também problemáticas) vinculações entre Estado, sociedade, educação e as teorias e as práticas no campo da avaliação (institucional e da aprendizagem).

6.2 A QUESTÃO AVALIATIVA: SUA CONSTITUIÇÃO E MANIFESTAÇÕES CONFLITIVAS E CONTRADITÓRIAS EM FACE DA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO AMPLIADA

Com o objetivo de restabelecer e reatar uma maior aproximação com a temática especificamente avaliativa, voltar-me-ei, agora, à delimitação de um conjunto de sintéticas considerações sobre a temática, os seus enraizamentos nos solos e nas esferas que compõem a organização societária e algumas das suas interveniências e implicações no âmago dos processos educacionais e escolares, para o mal e para o bem.

A intenção primeira é a de apresentar indicações que não de possibilitar (assim espero e pretendo) grifar, com a contundência devida e sem tergiversações, a necessidade de aguçar as reflexões e fortificar os encaminhamentos que, por assim dizer, levem (ou contribuam para tanto) ao drástico rompimento com a restritiva e opressiva herança que nos foi legada por um passado não tão distante, no qual os preceitos e os empreendimentos educativos estavam acerbadamente envoltos e tomados pelos interesses, transações e barganhas sociais, econômicos e políticos acertados e conduzidos sob a égide dos setores dominantes e hegemônicos. Situação que, em forte medida, é cultivada e reiterada no presente, ainda que obscurecida por uma verdadeira avalanche de regras, diretrizes, doutrinas e atitudes que preconizam uma suposta neutralidade axiológica e metodológica, embalando e emoldurando os seus melífluos discursos e ardilosos aparatos de “modernas” e “coloridas” roupagens. No andamento, pretendo sinalizar e, tanto quanto possível, repassar certos princípios que possam servir de ponto de reforço para a indispensável reconstrução dos meios e procedimentos que tendam a conferir sentido propriamente educativo, e marcadamente positivo e democrático, as proposições e aos projetos que venham a integrar o privilegiado (e capcioso) campo da avaliação educacional e escolar.

Assente-se, desde logo e com todas as tintas, que não se trata de reinventar a roda, abstraindo ou ignorando o terreno já batido e solidificado nessa área

infestada por numerosas produções de vários tipos (com perfil mais ou menos acadêmico). Mas tão-somente de tentar traçar e constituir mais uma pequena contribuição, inspirada e acalentada (como tantas outras investigações, inclusive as que foram aqui referenciadas e/ou destacadas) pela perspectiva do desvendamento ou, ao menos, do reforçamento dos caminhos que trilhem e foquem os direitos inalienáveis ao ensino de qualidade e com meios e resultados efetivos e consistentes para a totalidade dos contingentes estudantis e da população em geral. Entende-se e assevera-se, neste texto, que a avaliação educacional é (e pode vir a ser muito mais) parte inseparável e insubstituível desse complicado mas gratificante itinerário.

Desse modo, não se pode e não se deve perder de vista os extensos e largos percursos delineados e vivenciados até o atual momento. Não sem problemas, obviamente, mas com alentadores resultados. Tanto por parte daqueles que se posicionaram e agiram como intrépidos pioneiros e desbravadores, como também por seus valorosos seguidores. Todos merecem ser distinguidos pelo denodo e integridade da sua dedicação e pela apurada diligência que emprestaram a constituição da sua pesquisa e a confecção do seu texto.

Mas destaque-se, em especial, a sua singular participação na condução da ingente e nodal tarefa de fundar-se e alicerçar, tão organicamente quanto possível, os postulados e os constructos em uma compreensão de avaliação educacional e escolar que não abre mão das posturas que permitem exercitar, em todas as situações, indistintamente, as intervenções críticas e reflexivas e que venham a ocasionar as mudanças, as alterações e as melhorias requeridas em cada caso.

Trata-se, por isso mesmo, quando se tem em vista esse particularíssimo espaço de construção e de implementação da ação educacional e escolar, de localizar e explicitar, com a adequada clareza e a mínima justeza, os campos fundamentais e os conceitos correspondentes às vigentes visões de avaliação. Arrolando e demarcando, de um lado, aquelas concepções que ainda se mostram cingidas e impregnadas por signos e procedimentos que descendem e põem-se em continuidade às representações, proclamações, programações e “técnicas” que definiram e elegeram o propósito precípua de cultivar e remoer os “ingredientes” de um idealizado e mesmo fictício tempo pretensa e preteritamente vivido.

Essas referidas cosmovisões educacionais e avaliativas se regozizam e se louvam mutuamente pelos atos, palavras e obras proferidos e encenados que

transitam e oscilam entre cultivar um insólito e incurável saudosismo ou assombrar (intentando exercer o papel de fiel escudeiro ou brioso guardião de um conservadorismo pueril e inútil, no final das contas), com as suas vetustas fantasmagorias, as ideias e os movimentos que anunciam ou preconizam as inexoráveis rupturas e as bem-vindas reformas e transformações.

De outro lado, galgando chão pedregoso e escorregadio, põem-se e dispõem-se, sob distintas e mais ou menos complementares óticas, os cumulativos questionamentos e as crescentes interrogações a respeito dos mecanismos e instrumentos (que vão dos mais toscos e rudimentares aos mais engenhosos e sofisticados) que ainda recorrem aos “modelos” e estratégias que (com pouca ou nenhuma transparência) tem iperfilhado e se cumpliciado com os códigos e os fazeres que (intencionadamente ou não) apoiam e ajudam a materializar as tendências que desembocam na seletividade e na exclusão. Quer no âmbito educativo, quer em alguma medida, nas demais esferas que integram o todo social. E, quase sempre, valendo-se de passos e recursos revestidos de caráter impositivo e autoritário, mesmo que assim não se revelem na imediaticidade das suas aparências e formas fenomênicas.

Eis algumas apropriadas, equilibradas e, ao mesmo tempo, cortantes observações sobre essa nevrálgica e incontornável questão que toma de assalto, revolve e turva a área da avaliação educacional e escolar.

De acordo com a apreciação formulada por Barlow, a avaliação educacional e escolar mostra-se ainda rodeada e entrecortada por intervenções de flagrante caráter segregacionista. Tanto é que, na alegórica mais significativa cena narrada por este autor, evidenciam-se a sobrevivência e o grau de resistência dos daninhos hábitos e costumes seletivos e categorizantes. Vamos a ela:

Conhecemos a imagem desse tirano antigo que, ao passar ao lado de um campo de trigo, ceifa com um golpe de espada as espigas que se elevam acima das outras. Esse gesto simbólico exprimia sua vontade de suprimir as elites intelectuais ou sociais que poderiam fazer sombra ao seu poder. Em matéria escolar, ao contrário, os bons alunos parecem beneficiar-se do favor dos professores. Estes, longe de decapitar as plantas mais belas, tenderiam a regá-las de elogios para que essas cabeças eminentes se projetem mais ainda às outras... Por alguns ritos tradicionais, a avaliação escolar é um ato de segregação. Ela consistia (e consiste ainda, aqui ou ali) em separar os melhores sujeitos tornando visível essa elite escolar. Essa segregação... manifesta-se de diferentes maneiras: seja pela proclamação pública dos resultados (notas cifradas, classificação por ordem de mérito, “quadro de honra”, etc.); seja por sinais distintivos (cruzes, fitas, etc.); seja,

enfim, concedendo nas salas de aula ‘lugares de honra’ para os melhores alunos. (2006, p.153).

Creio que a narrativa antecedente é bastante elucidativa no sentido de indicar e expor a efetiva presença dos regressivos recursos e seus perversos efeitos no que tange às sistemáticas de avaliação escolar, inclusos os usos (e abusos) das atitudes discriminatórias. Convém asseverar, contudo, que tais procedimentos estão longe de exibirem falta de fôlego, sinalizando o seu iminente e definitivo esgotamento. Ao contrário, esse retrógado receituário tem sido constantemente abastecido pela conservadora situação vigente, cujas políticas afetam e contaminam também o elitizado e hierárquico edifício (pirâmide) educacional. Apesar de toda a retórica diversionista e de dissimulação, esse cenário é, verdadeiramente, louvado pelos estamentos culturais e educacionais aliados e beneficiários desse “modelo” talhado para e pela função de seleção e classificação.

Alias, como reconhece, recrimina e repele o próprio autor antes mencionado. De novo, vale-se de fortes e graves imagens literárias que personificam a crueldade e o sofrimento associados ao emprego das ferramentas à serviço da ordem que se impõe e oprime. Conforme o seu duro e contundente depoimento:

O suplício de Quasímodo (personagem de Victor Hugo) visa a humilhar (meta) publicamente (método). Trata-se de suscitar reações hostis nos espectadores que, com suas risadas, suas palavras e seus gestos hostis, tornam-se objetivamente os auxiliares do carrasco – caso não seja ele o seu auxiliar. Certos rituais avaliativos também consistem em colocar no pelourinho os maus alunos e esta expressão não é pura metáfora. (2006, p. 157)

E, taxativo, prossegue Barlow denunciando (e repudiando os fatos denunciados):

Seja como for, do mesmo modo que no suplício do pelourinho, a meta da punição aqui é humilhar o culpado sob o olhar do outro, para que a vergonha que ele sentir produza nele uma perturbação salutar. Gostaríamos muito de poder afirmar que esse gênero de punição pertence a um passado superado, como o chapéu de burro, o castigo, eventualmente de joelhos, com as mãos na cabeça, etc. Mas não estou seguro de que os professores tenham renunciado unanimemente a humilhar os maus alunos em pensamento, em atos ou por omissão. (2006, p. 158)

Trata-se, de um lado, na precisa definição desse autor, de um “rito punitivo”, ainda instaurado (e, por vezes restaurado), que se insinua nos “subterrâneos”,

preservado e atijado, paradoxalmente, no âmbito enobrecido e incensado das avançadas práticas educacionais da atualidade.

Mas, mais do que isso, lamentavelmente, pode se tratar também, de outro lado, de um inteiro processo inserido e disseminado no conjunto das relações educacionais e que se configura como elemento inseparável e intrinsecamente constitutivo desse formato escolar ainda envolto e trespassado pela estrutura social estratificada. E que continua a manifestar e a dar mostras, em demasia, das suas patentes funções de excludência.

Para o mesmo autor, põem-se em cena, não sem subterfúgios e apelos ao imaginário, os roteiros que levam à adoção dos “rituais sócio-punitivos da avaliação escolar”. Por um aspecto, diz o autor:

A cada etapa, a ação e o pensamento avaliadores aparecem diante de nós aureolados de imaginário narrativo ou cerimonial. Todo um halo de mitos e de ritos envolve de fantasias o traçado racional de sua ação. Neste contexto, aliás, a avaliação escolar não foge à regra comum das ações humanas. Toda prática tem sua lógica, mas também o seu ilogismo, ou melhor, sua lógica do imaginário. (2006, p. 161).

Mas, não se deve aludir tão-somente para o nível mais amplo, geral e abstrato do desenvolvimento do conjunto das ações humanas e sociais. No plano das atividades de cunho especificamente avaliativo, não são poucos os problemas que manifestam e dão expressão real, para além dos “ritos e cerimoniais”, aos negativos meios que visam, obstinadamente, revivificar e eternizar os traços transmitidos por práticas vencidas e envelhecidas, ligando-os aos “efeitos mortíferos e mortificantes dos julgamentos da avaliação”.

Para o autor em tela, nem sempre se constata estrita e direta correspondência entre os objetivos enunciados e externamente proclamados e aquilo que efetivamente é realizado, uma vez que, no patamar do ato humano concreto, incluso o ato avaliativo, “efeitos perversos podem desviá-lo mais ou menos radicalmente de seu curso”.

E reafirma Barlow:

A avaliação escolar conhece tais imprevistos. Mesmo quando sua mensagem foi estrategicamente “focada”, sem confusão de interlocutor nem de função, pode ter consequências muito diversas das esperadas. A vontade de “tornar visível” uma hierarquia entre os alunos abriu caminho, como vimos, às vaidades ou aos sentimentos de exclusão. Quanto aos rituais “sócios punitivos”, sob o pretexto de suscitar questionamentos ou

ímpetus de energia salutares, eles são às vezes (mas ainda com muita frequência) vetores de desesperança, de revolta impotente ou de morte. Visando a maçã, o ariete do avaliador escarpa a criança, e com muita sorte não a decapita. (2006, p. 161).

Há vários outros aspectos que devem ser igualmente sopesados nesse esforço de tentar diagnosticar, mais fidedignamente, não apenas as causas mais imediatas e aqueles mais diretamente ligadas à construção e à aplicação do instrumental avaliativo. No intuito de esboçar uma compreensão de índole crítico reflexiva, é preciso por em pauta, por exemplo, os elos que amarram, de um modo que não é circunstancial, o ritualismo representativo da “cartilha” avaliativa e os transtornos e dilemas que marcam cronicamente o moderno projeto sócio-educacional.

Ao nos debruçarmos com mais afinco e vagar sobre os elementos que caracterizam e exprimem as feições e as formas de funcionamento dos atuais sistemas educacionais nos depararemos, inegavelmente, com a grandiosidade e a exuberância da sua arquitetura e da sua imensa rede de compartimentos. Assim como será possível avistar e divisar os seus inesgotáveis encadeamentos e fluxos operacionais. Acresça-se, à essa espetaculosa face exterior do arcabouço educacional, um verdadeiro turbilhão de proposições doutrinárias e exercícios práticos que elevam e posicionam os eventos educativos na condição de bem exemplar e perene. A ser conquistado por todos e devendo ser, por isso mesmo, expandido e estendido a todo o conjunto populacional.

Tão verdadeira quanto falsa, essa possante e generosa imagem faz-se seguir de um frenético e delirante discurso que se jacta e se ufana de ter sido alcançado o completo e cabal cumprimento do desiderato da educação para todos. Enfim, desse viés, estaria já à vista, em seu conclusivo ponto de chegada, o há muito proclamado direto universal à educação, apanágio de uma sociedade regida pelo princípio da equidade.

Todavia, ainda são muitas e excessivas as lacunas e as adversidades que se interpõem entre os propósitos afirmados e os objetivos e as metas concretamente atingidos e consumados. E não somente no sentido do que falta terminar quanto à obra em execução e de dar acabamento esmerado, mas, sobretudo, no âmbito mais interno da lógica e da história que ordenam e orientam o vigamento e a construção dessa imponente e indispensável edificação educacional.

Até agora, as suas insanáveis dificuldades, de extração qualitativa, e mesmo as defasagens constatadas no plano externo e quantitativo, têm sido escamoteadas ou negligenciadas, tanto no nível local como também globalmente. São recorrentes as justificações e os arrazoados, muitas vezes demonstrados e sustentados empiricamente, que encorpam e “cimentam” as useiras e vezeiras retóricas ideológicas que buscam e visam dar alguma legitimidade à ordem social fracionária e repleta de iniquidades ora existente.

Contudo, são infundáveis e irrefutáveis os casos que ilustram e evidenciam os problemas criados e procriados no contexto dos atuais e controvertidos desígnios educacionais, assim como, por exemplo, os grupos que estão inseridos e implicados nas extensas, impiedosas e (ainda) não resolvidas situações dos importantes contingentes engrossadas por aqueles que são empurrados para as íngremes encostas do fracasso escolar e social.

Recorro aqui à aguçada e sensível observação aposta por Vial no que tange a esse cruel paradoxo que (ainda) habita e anima tanto as políticas oficiais como os arraigados valores do senso comum.

De acordo com o enunciado da autora:

Para aqueles que se inquietam com o futuro escolar das crianças que entram na escola e com o futuro que muitos recebem como quinhão o bom senso (o da ideologia dominante) tem respostas já prontas: sempre houve e sempre haverá “maus alunos”, sempre houve e sempre haverá crianças “bem dotadas”, até “superdotadas”, e outros “menos dotadas”, até totalmente inaptos a se instruírem, aqueles que são capazes vencem, aqueles que não o são, fracassam; desde sempre a escola soube ensinar a ler, escrever, contar às crianças que tinham capacidade para isso, etc.. Não há, portanto, porque inventar pretensos problemas de pedagogia, nem do ponto de vista científico nem do ponto de vista político! (1979, p. 12).

Esse tipo de cenário é bem característico do contexto recente, o qual, como sabemos, é dupla e contraditoriamente demarcado pelos acontecimentos que provocam e ocasionam, ao lado e simultaneamente à promoção de efetivos índices desenvolvimentistas, as alarmantes circunstâncias que engendram, desde o interior dos organismos sociais, distintas e reiteradas maneiras de expulsão e de exclusão, sob o manto protetor das explicações que conferem às mesmas significações de aceitação e naturalização como se fossem processos a históricos e imutáveis. Tudo se passa, no seio de um universo em que formas e aparências são cultuadas e, mesmo, reificadas à exaustão, como se os complexos e multiplamente determinados

trajetos de construção e desenvolvimentos dos meios e relações sociais fossem moldados em vista de vultuoso e avolumado aglomerado de indivíduos, pautados e dotados, desde de sempre, de uma natureza que lhes é autóctone e definitiva. Compõem-se, tais indivíduos, à luz dos seus próprios e imanentes atributos, o que lhes confere irreducibilidade cultural e identidade pessoal absoluta, tanto em face dos outros como diante da cena social, por mais adversa que esta possa vir a ser. Nesse aparente e supostamente estável e incontroverso panorama, indivíduos são, por sua essência, produtos e representações deles mesmos, ainda quando circundados e atingidos pelas luzes (e sombras) e pelos sons (e ruídos) da etérea (e duramente material) vida social.

Todavia, não há como manter-se incólume e intocado, diante da aspereza e da inconveniência dos problemas que, aos borbotões, brotam e jorram dos meios e organismos societários, quase sempre submetidos a forças conflitantes e, por isso mesmo, desassossegadas e inquietantes.

Essa situação não é diferente quando se põe diante de nós, para efeito de análise, as temáticas de origem educacional e escolar. Nem só de paz vivem e sobrevivem essas importantes esferas da vida humana moderna, golpeadas e feridas por reveses e contratempos que trincam e, às vezes, estilhaçam os seus imaginosos ou fantasiosos constructos sobre igualdade e direitos comuns.

É o que sugere, entre outros aspectos, as formulações apresentadas por Vial a respeito do papel denunciador (e revelador) que impregna a figura do considerado “mau aluno”:

São precisamente os “maus alunos” que desmascaram de maneira mais crua o carácter falsamente democrático da escola pública. O fracasso escolar, por um lado, através das concepções teóricas que dão conta dele e das medidas institucionais que suscita, por outro lado, através de sua própria existência tal como é objetivada pelas estatísticas atuais, destaca a evidência da distância existente entre a representação ideológica oficial da escola e a função real preenchida pelo sistema escolar na sociedade. À representação ideológica da escola corresponde uma representação ideológica dos “maus alunos”; à política escolar geral, corresponde uma política face às dificuldades e fracasso escolares. São as duas vertentes complementares de uma mesma ideologia e de uma mesma política. (1979, p. 12 e 13).

Da ótica adotada e firmada por essa autora, as instituições educativas percorreram um longo e demorado caminho evolutivo que trouxe e acarretou um rol de importantes transformações. Quer sejam enxergadas de um ângulo físico e

material, do que se tem como resultado o extraordinário e descomunal agigantamento das suas bases, estruturas e ramificações. Quer sejam avistadas do ponto de vista do fantástico e inusitado crescimento estudantil e adensamento demográfico. Por toda a extensão dos vastos e incontáveis territórios nacionais tem-se, contumaz e ordinariamente, os estancamentos, as obras e os prédios que abrigam esse cada vez mais generalizado, mezinho e trivial ato de ensinar e aprender, sob rotulagem oficial, que tem sido considerado como a expressão mais acabado da identidade escolar. Simultaneamente, são desmesurados os progressos no sentido da atração e da recepção aos multifacetados segmentos sociais abarcados pelas instituições de ensino. Populações quase que inteiras são recolhidas e abraçadas por essas instituições que não cessam e não saciam a sua ânsia de expansão dos seus circuitos e de prolongamento do seu raio de intervenção.

Como se assiste, trocam-se os figurinos e as roupagens, alastram-se os seus passos e rastros, alargam-se e dilatam-se os espaços e as distâncias alcançadas, modificam-se, de jeito irreconhecível, as silhuetas e os perfis dos seus personagens e dos seus usuários. Quantas e irreversíveis mudanças estão contidas nessa cálida e intrigante figura da escola. Não obstante, algo permanece inatacado e irretocado, não no que tange à sua forma, mas, sem dúvida, no que diz respeito a um conteúdo que lhe é (ou tem sido), social e historicamente, inerente e peculiar: a seletividade dos seus processos e resultados.

Cabe retomar a narrativa crítico-analítica de Vial:

A escola obrigatória, não estando mais reservada unicamente aos 'herdeiros' e devendo instruir todas as crianças defrontou-se, desde o seu começo, com o problema do fracasso escolar. Não podia mais se contentar em rejeitar pura e simplesmente aqueles que não lhe convinham. Ora percebeu-se rapidamente que inúmeras crianças tiram muito pouco proveito do ensino que lhes é ministrado. Perguntou-se o que são essas crianças e interrogou-se quanto às medidas a serem tomadas para que não vegetem durante anos nos bancos da mesma turma ou para que não avancem, 'por antiguidade', sem estarem, por isso, mais avançados no plano de seus conhecimentos. A própria maneira como as questões foram colocadas, científica e institucionalmente, inscreve-se na defesa do sistema escolar existente e contribui para perpetuar-lhe o funcionamento. (1979, p.13)

Honesta e rigorosamente, estamos muito longe ainda daquele quadro que poderíamos avaliar como sendo plenamente satisfatório e justo no que concerne à uma verdadeira democratização dos sistemas educativos. E isto, até certo ponto,

independentemente da constituição e do estágio de desenvolvimento dos organismos societários atualmente estabelecidos, uma vez que não se desconsidere que os seus sustentáculos estão escorados e arrimados por relações de tipo capitalista, que tendem a solevantá-los e a recobrí-los a partir dos antagonismos que percorrem e atravessam a totalidade social. Entretanto, é claro que os impedimentos e as barreiras que se opõem ao livre avanço das ações democratizadoras mostram-se bastante mais agravados nas situações que correspondem aos países que não ocupam os núcleos principais dos mais ágeis fluxos desenvolvimentistas, açulados e regidos pelo modo de produção dominado pela acumulação e expansão do capital. Se há problemas nas privilegiadas áreas centrais, os mesmos tendem a ser potencializados nas regiões que integram os enormes setores periféricos e, sobretudo, nos denominados “espaços de exclusão”. Extensas e vastíssimas partes do território global que soçobram e arruinam-se ao sabor das suas dificuldades ou, mesmo, das suas impossibilidades, materiais e não materiais, inteiramente esquecidas e abandonadas no curso desse desigual, desequilibrado e desproporcional estágio da evolução histórico-social.

Todavia, no que tange ao processo educativo propriamente dito, é cabível afiançar-se o fato de que devem ser constatadas e reconhecidas as medidas que caracterizam e denotam os crescentes níveis de integração de novos e amplos agrupamentos populacionais aos remodelados e aprimorados circuitos das modernas redes escolares, bem como os seus veementes resultados. No entanto, as condições intraescolares relativas à concretização dos meios e produtos do trabalho pedagógico estão sendo cindidas e afetadas, em proporções não desprezíveis, por mecanismos que efetuam e consomem a discriminação sob a moldura edulcorada das proclamações universalistas e democratizantes.

Ora, as flagrantes fraturas que tem sido, sistematicamente, desnudadas e exibidas, à medida da evolução histórica em curso e em face das formas organizativas implementadas e ciclicamente modificadas, são indícios claros dos dilemas que abarrotam esse complicado e irresolúvel cenário sócio-educacional.

Configuram-se, desse modo, as condições que passam a requerer, dada a ausência ou a precariedade das soluções efetivamente radicais e transformadoras, a adoção e o encaminhamento de meios e ações que expõem e assumem escancarada função justificadora, sob diferentes (mas, em certa medida, complementares) linhas de abordagem dessa problemática.

Conforme Vial, sob a bem sucedida marcha (e os consequentes frutos obtidos) encetada pela via das pesquisas e metodologias científicas, e por sua razoável generalização no âmbito dos órgãos e das unidades escolares, foi possível aceder a teorizações e práticas que, de alguma maneira, nos levam para além dos padrões tradicionais. Estes, enxertados de truculento e grosseiro moralismo, permitiam culpabilizar e, assim, condenar, sempre e irrecorrivelmente, à própria “vitima” (a criança, o jovem, o aprendiz...) pelas adversidades e embaraços engendrados e veiculados como conteúdo e expressão da própria lógica da existência e do funcionamento dos sistemas educacionais. Malgrado os apelos e as exortações liberalizantes a respeito dos direitos pertinentes às diferentes individualidades que coabitam e adensam os populosos centros de ensino, preservam-se e sustentam-se “os imperativos ideológicos e políticos do sistema”.

Para a citada autora:

Sejam quais forem sua natureza e seu grau, as dificuldades de adaptação à escolas e os fracassos escolares foram identificados com doenças: a criança que apresenta problemas à escola é um caso patológico. Dentro desta ótica, o fracasso escolar foi estudado segundo o modo de pensar que dominava, faz pouco tempo ainda, o pensamento psiquiátrico, modo de pensar centrado no estabelecimento de nosografias (nomenclatura de doenças definidas por seus sintomas, sua etiologia, sua evolução)... (1979, p. 13 e 14).

Olhada a partir desse prisma cientificista, a questão da seletividade educacional e escolar, mesmo quando não é verdadeiramente ignorada ou escamoteada, tal como se procedeu reiterativamente no passado mais distante e no âmbito do pensamento pedagógico e estritamente conservador, não é, também, tratada na sua inteireza e à luz das suas concretas determinações. Desse modo, não se põem as pré-condições necessárias e que venham a permitir uma mais adequada conjunção de conceitos explicativos, que fossem direcionados, sem outras reservas e renitentes receios, às causações nucleares desse renhido e duradouro mecanismo de excludência, que é operado no plano de ação educacional, mas encontra-se cravado no próprio cerne das vigentes estruturas sociais.

Ainda segundo Vial: “Dentro desta perspectiva, o principal problema é encontrar nas características individuais da criança as causas das suas dificuldades escolares”. (1979, p. 14).

Assim é que o novo caudal de interpretações “técnico-científicas”, embora propiciando algumas passadas para além do moralismo conservador e reacionário, contém e apresenta o risco de andar sobre si mesmo ou sobre o seu próprio traçado, sem poder vislumbrar, com largueza e profundidade, os sinais indicativos dos trajetos de índole mais transformadora. Não por acaso pululam, lateralmente, de um ponto a outro, sem que, à vista de uma perspectiva mais histórica e abrangente, consigam sair do lugar, ultrapassando e galgando novos patamares, tendo como horizonte a integral inclusão educacional e social.

Em prosseguimento, distingue a autora que:

Os primeiros trabalhos dominados pelas teorias organicistas, centravam suas explicações nas noções de congenitalidade e de hereditariedade, atribuindo todas as perturbações que não fossem causadas por lesão nervosa a disfunções neurológicas ou retardos de maturação imputados a um equipamento genético defeituoso. (1979, p.14).

Têm-se modificações e progressos reais quando são tomados e retratados os processos que correspondem ao contexto mais recente e atualizado; são melhorias concretas que merecem ser admitidas e reconhecidas, irrecusavelmente.

Conforme Vial:

Atualmente, com o progresso da psiquiatria e graças aos trabalhos de psicanalistas e psicólogos infantis, a ênfase se deslocou; elaboraram-se explicações psicogenéticas para as dificuldades escolares, baseando-se na história da criança, em interações e conflitos múltiplos que a marcam particularmente na construção de suas primeiras relações com o outro; insistiu-se na complexidade da gênese das dificuldades de adaptação escolar e na impossibilidade de ater-se unicamente ao determinismo orgânico. (1979, p. 14).

Esclareça-se, desde logo, que não se trata, obviamente, de deixar de lado as específicas circunstâncias que cercam e afetam a construção e o desenvolvimento dos traços e feições característicos e determinantes das distintas individualidades, tais como estas se constituem e se configuram nas suas indivisas singularidades. Não é, por conseguinte, o indivíduo como tal e no âmbito das suas imprescindíveis inter-relações (um não se engendra e não é forjado sem o outro) que está aqui sendo posto em questão. A rigor, o que, necessariamente, precisa ser interrogado, requerendo exame apurado e crítica sistemática, é o contumaz viés de se converter esses particulares indivíduos (unos e múltiplos) em algozes de si mesmos, tendo

como pano de fundo uma petrificada e refratária visão social e educacional que repudia e rechaça a perspectiva da reflexão em profundidade e da mudança que não seja imediatista, parcelar e apenas conjuntural.

Há, contudo, nessa sequência temporal e na alternância das ênfases e dos polos explicativos, uma certa recorrência a categorizações que, salvo exceções, pouco ou nada fogem ou extrapolam da esfera do indivíduo tomado em si mesmo e para si mesmo, como uma espécie de sujeito e objeto, simultânea e tautologicamente, das suas próprias razões de existir, natureza, papéis, etc. É claro que há várias, significativas e distinguíveis diferenças de qualidade quando são enfileirados e confrontados os diversos cabedais e compósitos de conceituações e demonstrações que ousam adentrar e tentar iluminar, pela via teórico metodológica, os pavimentos interiores e subterreos ou os elos tidos como mais obscuros, incógnitos, insondáveis das redes escolares.

Mas, de algum modo, nem todas as relações e os seus nexos que medram e proliferam nos labirínticos caminhos institucionalizados do ensino são precisamente visados e inteiramente apreendidos. Parece, assim, fazer sentido a ressalva enunciada por Vial, ao sublinhar a presença ainda assídua e repetitiva das “explicações unívocas pelo desvio” no tocante às manifestações não menos corriqueiras dos eventos ligados ao “fracasso escolar”.

Para essa autora:

Entretanto, o caráter patológico das dificuldades escolares continua a ser admitido pela quase totalidade daqueles que as estudam. Médicos, psicólogos e mesmo professores e pais, quando são informados, só procuram explicação para o fracasso da criança nas características individuais, no “desvio” em relação às crianças “normais”. A criança não acompanha a classe porque é débil (o que é pura tautologia, já que os testes de inteligência a partir dos quais se define a debilidade mental só tem validade quando de acordo com os resultados escolares); não aprende a ler porque está mal situada ou porque tem dificuldades de adaptação espacial, etc. Acaba-se sempre por achar algum pequeno retardo, algum pequeno desvio que se pode vitoriosamente ostentar para explicar porque uma criança aprendeu mal ortografia ou cálculo. (1979, p. 14 e 15).

Como é possível aduzir, no tocante a esse quadro desigual e repleto de disparidades do e no sistema de ensino, os avanços e os recuos sobrepõem-se e combinam-se dramatizando uma estranha dialética. Que anuncia e sugere o descortinar de novos e mais transparentes horizontes. Mas, a um só tempo, introduz, infiltra e satura de entraves e embaraços os itinerários e os destinos que

deveriam ser de livre e largo acesso e alongada e qualificada permanência no ambiente escolar. Instituição esta que se apresenta como pró-educativa e, portanto, como instrumento, por excelência, da promoção e da emancipação humana. Isto é, tanto das coletividades quanto dos indivíduos. O exaustivo, áspero e, às vezes, acidentado percurso trilhado desde remotos tempos, estendendo-se até o limiar dos ainda incertos e agitados dias de hoje, apesar dos seus progressivos e instigantes movimentos reformadores (e, igualmente, de assentamento e de acomodação), não possibilitou, de todo, a concreção de processos e resultados plenamente satisfatórios. Que viessem a desembocar na fundação e no aperfeiçoamento de entes sociais (econômicos, políticos, culturais e educacionais) tangidos, essencial e terminantemente, pelo princípio da irrestrita igualdade entre os múltiplos e distintos atores. Mas atores que devem ser sujeitos plenos e íntegros e, portanto, constituintes, provedores e condutores dos processos e das agências que dão forma e conteúdo às sociedades da atualidade.

Não é à toa que, mesmo sob diferentes focos, são criados, cultivados e reproduzidos os instrumentos teóricos e práticos que confluem para o leito das explicações e ações que, em última instância, podem vir a corroborar as medidas legitimadoras das graves fissuras que recortam e segmentam o tecido social. E, dessa maneira, riscam e deixam os seus rastilhos também nas salas, corredores e pátios das redes e das unidades de ensino. Tais ocorrências, muitas vezes, técnica e cientificamente vestidas e travestidas contribuem, ainda que indiretamente, para que as regras e as condutas educacionais e sociais sejam, no fundamental, preservadas, mantendo-se, senão imperturbáveis e quase ilesas ao menos, pouco e superficialmente retocadas e alteradas. Modificações tais que, a depender de como são e serão operadas, contraditoriamente, podem resultar no risco de se guiarem no sentido da reformação que venha a tonificar e a revigorar as colunas, por vezes, mais gastas, combalidas e decompostas das estruturas das quais escorrem e vertem as desigualdades que invadem e inundam o todo social. Assim é que, quando se tem em vista os problemas que estão associados, direta ou difusamente, ao fracasso escolar, não é incomum que se recorra às explicações que dissimulam ou invertem a lógica articuladora das ordens vigentes, quer educacional quer socialmente consideradas.

Ainda em referencia a Vial, nesse mesmo terreno das “perturbações” sócio-educativas:

De maneira geral, atemo-nos a uma abordagem unívoca e retrospectiva do fracasso escolar. Procedemos como se as dificuldades ou as perturbações, postas em evidência no momento desse fracasso, necessariamente já existissem anteriormente. Negligenciamos totalmente a possibilidade de aparecerem, no decorrer do desenvolvimento, perturbações reacionais a uma situação dada (particularmente, pode-se pensar que a entrada na escola e as condições em que se efetuam as primeiras aprendizagens escolares podem ser fontes de perturbações). Se a criança está doente, é apenas nela que devemos buscar as causas de seu fracasso: a escola, e mais além a sociedade não são responsáveis. (1979, p. 15).

O que está sendo posto sob exame e suscitando procedentes interrogações, em face das circunstâncias ora apreciadas, tem a ver, também, com o rol de ingerências que, quase sempre, de modo aligeirado e desordenado, acomete e afeta o contexto do trabalho educativo, abalroando e comprometendo a sua integridade; bem como desmerecendo e desrespeitando os sujeitos da prática pedagógica, individuais e coletivos. Em algumas situações, adota-se a apressada e incomprovada presunção de que as razões fulcrais das desditas e dos desfortúnios escolares não extravasam o mais privado e íntimo domínio das ações e condutas professorais. À tradicional e pouco imaginativa culpabilização dos discentes (crianças e jovens, destacadamente), acrescenta-se, agora, uma nova (e também, bastante vulnerável) personagem, a qual passa a estar destinada contra a sua manifesta vontade, a repartir ou a alternar a incômoda e desconfortável posição dos que serão acusados e condenados, sem mais apelação ou ampla defesa, como depositários de corrosivos, mortificantes ou angustiantes sentimentos de falta de erro e de culpa.

Como testemunha Vial, ainda a respeito das explicações unidirecionais e fracionárias:

Invocamos, no máximo, quando a preocupação é a realidade pedagógica, as relações entre a criança e o professor e o funcionamento do “grupo classe” ou ainda, mais tradicionalmente, o papel dos métodos utilizados nas diferentes aprendizagens ou as condições de trabalho dos professores e a “miséria” da escola pública. A explicação pedagógica, quando se prende a isso, não toca o sistema e deixa de lado o próprio fundo do problema. (1979, p.15).

No entanto, é preciso ficar claro que não se quer e nem se pretende, nessa forma de abordar o problema do fracasso escolar, apoucar ou menosprezar o valor e a efetividade das ações exercidas pelos atores educativos mencionados, alunos e professores, no processo de desenvolvimento da instância escolar. Ao contrário,

estão referidos aí, explicitamente, os dois mais fundamentais agentes da concatenação e da realização do trabalho educacional, tomado no seu sentido mais específico. Para que não paire sombra de dúvida, convém reafirmar a premissa de que esses são os sujeitos, por definição, do ato educativo metódico e sistemático.

Por óbvio, também nesta instância, não há um sem o outro. Não se pode subtrair o sujeito do seu respectivo objeto e vice-versa. Reafirme-se, com o risco da redundância, que cada agente nasce e cresce, cria-se e recria-se em face do seu par. Para o bem e para o mal. Não obstante, cabe a adequada precaução no sentido de que não sejam atribuídas aos mesmos as responsabilidades maiores em vista da existência de mecanismos decisórios e executórios que fogem inteira ou majoritariamente dos espaços que abrangem e delimitam os seus níveis concretos de ações. Por um lado, professores e alunos são sujeitos reais e indissociáveis da prática educativa. Por outro lado, pouco ou nada podem responder pelo planejamento e aplicação de diretrizes e políticas que modelam e ordenam um sistema que tende como marca que lhe é intrínseca a aliená-los das principais e decisivas definições e aprovadas e encaminhadas nesse âmbito. É claro que, nesse terreno, há paradoxos e sobram contradições, não é mesmo?

Desse modo, é indispensável que se indague e se questione a respeito dos reais intentos e seus significados, que podem estar embutidos e envolvidos no rotineiro e aferrado emprego dos estereótipos que desviam as atividades educativas dos seus cursos e roteiros mais próprios e legítimos, reorientando-os em função dos diretrizes e das políticas que, ao invés da crítica e do combate, disseminam e reforçam, direta ou indiretamente, a elitização educacional e social.

Como assenta Vial:

Patologização do fracasso escolar, categorização dos inadaptados escolares e explicações unívocas pelo “desvio”, pela “anormalidade”, são todos álibis para a escola e servem, de fato, conscientemente ou não de caução e fundamento para uma política escolar de seleção e de segregação. A segregação, aliás, é apenas uma das formas de expressão da seleção: é na medida que a escola preenche a função seletiva que tende a rejeitar todas as crianças que não satisfazem seus critérios de seleção. É para isso que serve a abordagem patologizante e categorizante dos problemas escolares, permite a triagem e a exclusão do circuito escolar destinado às elites dos que não respondem às exigências do sistema. (1979, p.15 e 16).

Mas, afinal, a escola é ou não é para todos, indistintamente? Essa é a pergunta que cabe fazer à luz dessas engenhosas e crescentemente requintadas

baterias de filtros e seletores, que, sem muita cerimônia e com alguma desfaçatez, adentram os recintos escolares (e cada vez mais pelas portas da frente, sem muitos subterfúgios), transmutando-se, da condição de recurso para a filtragem e retenção (purificação?) do ampliado e heterogêneo alunado, em supostamente avançado instrumental de triagem e identificação das potencialidades pedagógicas.

Ressalte-se, nesse tipo de conduta que permeia a instituição escolar, o sentido prematuro e apriorístico que preside e regula o uso de tal “engenharia de diagnostico” das eventuais e até mesmo das “futuras dificuldades”. Ou note-se que, ao menor esbarrão diante dos obstáculos, passa a ser providenciado todo um arsenal de medidas aplicáveis ao “tratamento” dos problemas que residem ou estão associados ou derivam, em algum aspecto, (no) do aluno, quer venham da constituição do seu psiquismo, quer procedam do seu comportamento moral e disciplinar ou, então, do contexto social que cerca o mesmo.

Ademais, talvez não seja inconvenientemente reiterar que expedientes dotadas desse ímpeto catalogador, ressalvadas as exceções de praxe, podem vir a cumprir função selecionadora e excludente, embora concebidos e a serviço de políticas “saneadoras” do fracasso escolar e pró-generalização das ações multiplicadoras das ofertas de ensino. Sobretudo, quando associados à perspectivas de crivagens e categorizações que pré-definem as “possibilidades de aprendizagem” e se voltam à prescrição do “melhor posicionamento”, para o aluno, no fluxo e na carreira escolar, independentemente de uma precisa determinação das condições de inserção dos discentes nos contextos educacionais e sociais. E, ainda, desconsiderando ou minimizando a natureza essencialmente competitiva (e pouco ou nada solidária) das instâncias aludidas.

Vale a pena mencionar a importante e sintomática anotação de Machado em alusão à afluência e à constância das denominadas “queixas escolares”. Conforme a autora:

No Brasil, apenas cerca de 27% das crianças que ingressam na primeira série concluem o primeiro grau... nosso sistema educacional é seletivo. Muitas crianças, vivendo uma história de fracasso escolar, chegam aos postos de saúde, às clínicas – escolas das faculdades de psicologia e as clínicas particulares trazendo o que chamamos de “queixa escolar”. Em alguma unidades de saúde, de 70% a 90% das crianças atendidas apresentam essa queixa. Assim se estabelece uma epidemia: milhares de crianças são atendidas por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais, que desenvolvem várias formas de avaliar, atender e tratar as crianças que fracassam. (1997, p. 73).

Embora referidos a anos anteriores, os números revelavam e exibiam o teor expressivo dessas ocorrências que tocam, já há muito tempo, a situação da nossa escolaridade. Certamente, transcorridas cerca de duas décadas, desde os registros assinalados, precisariam ser atualizadas e corrigidas as taxas que dão conta dos dados referentes ao acesso e à permanência nas redes escolares. Não se deve olvidar ou omitir o quão resoluta e vastamente foram incrementados os índices relativos ao vigoroso crescimento do ingresso dos variados contingentes populacionais no ensino oficial, nomeadamente na etapa do Ensino Fundamental. Entretanto, que não se perca de vista que, tomados no seu todo e no sentido de abranger os demais níveis e ciclos da estruturação escolar, os números que refletem a realidade educacional brasileira são ainda bastante precários e insatisfatórios.

Como já afirmamos, anteriormente, em nosso país não se apresentaram e não foram instituídos, ainda, os danos e inequívocos marcos regulatórios e as condizentes providências organizativas no que tange ao definitivo e cabal soerguimento de um sistema educacional para todos, incontestavelmente, e sem outras hesitações ou evasivas manobras fantasiadas de soluções educacionais ou sociais. Poderíamos tomar como triste, grave e prolongado exemplo da intermitente e inacabada trajetória educativa, nacional e regional, o alarmante caso do Ensino Médio, cujas fraturas expostas tornam patente o descaso e a negligência, quantitativa e qualitativamente, no trato (destrato?) de uma das mais indispensáveis etapas do ensino.

Como já foi tantas vezes analisados, apesar das tangíveis melhorias instauradas, quer no plano das arquiteturas e dos empreendimentos físico-materiais quer no campos do pensar e do fazer pedagógico, no sistema educacional brasileiro impôs-se, irretorquivelmente, desde as suas primeiras fontes normatizadoras e partir do seu berço institucional, a primazia de um certo tipo de racionalidade que se define pelo essencial atendimento os interesses das camadas dominantes e das elites dirigentes. Ainda que tais endereçamentos sejam, por sua vez, enodados por falhas e debilidades, esse estado de coisas alinha-se e apruma-se em face de uma logicidade que opta por dedicar-se, senão exclusivamente, ao menos, preferencialmente, “aos de cima”, desdenhando e descuidando, cronicamente, dos individualmente, “menos” prendados e capazes e, socialmente, dos desafortunados, deserdados e injustiçados.

Em sentido assemelhado, Machado assegura que:

Numerosas pesquisas e trabalhos de intervenção têm-nos orientado para a produção social do fracasso escolar, alertando-nos quanto à perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente constituído. Passa a ser natural esperar que o psicólogo descubra uma categoria para a criança, reforçando a crença segundo a qual ela seria culpada pelo seu fracasso, isto é, que o indivíduo mal sucedido o é devido a questões unicamente individuais. Esse pensamento pressupõe a igualdade de oportunidades- um dos ideais presentes na Revolução Francesa e que se tornou ideologia. (1997, p. 73 e 74)

De acordo com a perspectiva estabelecida pela mesma autora, nos séculos precedentes, no transcurso da institucionalização do pensamento concernente às ciências humanas, firma-se e adquire corpo e expressão uma vertente, quiçá prevalente, pautada, ainda que com distintas abordagens e diferentes focos de análise, pela aglutinação de “teorias que justificassem o abismo social”.

Esse desassossegado, inquietante e bastante alvoroçado período da história do mundo ocidental veio a acolher e a encorajar a composição e a veiculação de um rol de crenças que se caracterizavam, entre muitos outros aspectos, pela “centralidade do indivíduo” como fator explicativo, primacialmente, dos desajustes e das diferenças que germinavam e floresciam no instável e desigual solo social. Um amplo e difuso conjunto de convicções penetrava e vigorava também no seio das correntes orientadas pelo princípio da adoção e da divulgação do saber técnico científico.

Podem ser arrolados, no âmbito desse tipo de constructo assimilado pelas ciências que lhes eram correspondentes, desde as teorias dotadas de carácter racista que “defendiam a ideia da necessidade de uma hierarquia social pela seleção dos mais aptos”; passando pelo ideário dos que, embora “defendessem maior mobilidade social”, achavam que esta esbarrava, quanto a possibilidade de efetiva promoção de ascensão social, em uma “distribuição desigual de dons e talentos (teoria do dom).” (1977, p 74)

Esta estrita concepção, como lembra a autora (1997, p.74 e 75) mencionada, instalou-se, entre outras paragens, no âmago do movimento “escolanovista”, aqui radicado já nos fins do século XIX e com amplo e glorioso florescimento em boa parte do século XX. Ultrapassando, atualizando e aperfeiçoando os ritualismos e os convencionalismos de forte sentido hierarquizante e seletivo que haviam sido consagrados ao tempo de hegemonização das pedagogias reguladas pelo seu formato “tradicional”. A “mentalidade escolanovista”, a pretexto da necessária crítica ao passado anacrônico e avelhantado, limitava-se a dar passo que remetiam às

“inovações” projetadas mais na esfera do imaginário e das ideologias do que voltadas para dar real combate às iniquidades culturais e sociais que então assolavam a nação. Assinala a mesma autora (1997, p.74 e 75) que, em grande medida, aliados às circunstâncias históricas que demarcaram as convicções científicas desse período, movidos pelo princípio da adaptação do ensino “aos indivíduos, conforme sua aptidão e potencialidade”, estavam postos os alicerces para a elaboração e aplicação dos “testes psicológicos”. Criar-se-ia, tudo levava a crer, um instrumental dotado de rigor metodológico e experimental. Habilitado, assim, para a difícil, mas importante tarefa de observar, sob lente “laboratorial”, os indivíduos, biológicos e psíquicos, “medindo-lhes as diferentes aptidões e o talento individual”. Urdiam-se, sob esse prisma experimental – investigativo, os meios que permitiriam, enfim, afastar e demover os “fatores responsáveis, nesse pensamento, pela desigualdade social”.

Conforme enuncia Machado, a respeito do recurso a esse padrão de intervenção técnico-metodológica na abordagem da questão social:

Os testes de inteligência justificavam que os melhores lugares eram ocupados pelos mais capazes, veiculando a falsa ideia de que o método transcende o próprio homem e a ordem social que o desenvolveu: como se fossem os instrumentos que pudessem nos falar dos homens, camuflando sua determinação valorativa. Mas é entendendo a história dos homens e suas necessidades e o funcionamento social, que podemos compreender a existência e produção dos testes psicológicos. (1997, p.74).

Seguindo por essa mesma linha, pode-se dizer que teorias e práticas que tenham esse mesmo padrão, se e quando contínua e sistematicamente reiteradas, tendem a engendrar e a reforçar os componentes ideológicos que vão ajudar a compor e a plasmar os episódios e os personagens que frequentarão, habitual e corriqueiramente, uma cena dominada e controlada por uma atmosfera circular e auto-referente. “Assim, passamos a produzir ‘crianças com distúrbios’, ‘crianças deficientes’, bem como os ‘profissionais competentes para avaliar’, que tem instrumentos para medir essas coisas. Produzimos esses sujeitos.” (1997, p. 75)

No período histórico-social que sucede à eclosão e ao encerramento da 2ª Grande Guerra Mundial, por sob escombros materiais e morais, os Estados Nacionais são reerguidos e reordenados. Por uma parte, superada a fase mais aguda e crítica da tragédia humana experienciada, as nações “vitoriosas” desfrutam de acelerada e apreciável prosperidade, produzindo e oportunizando fartos e

abundantes ganhos e benefícios, distribuindo seus bens e frutos (constatáveis nos vários campos constitutivos da sociedade, desde as estruturas econômicas e produtivas até as esferas dos serviços públicos e sociais, chegando em cheio nas áreas da cultura e da educação), que passam a ser dinamicamente expandidos e ofertados, resultando em elevados patamares de prosperidade para largos e crescentes setores dos conjuntos populacionais.

Porém, por outra parte, o mundo sustentado pelo progresso industrial e comercial, erigido por sobre as relações econômicas e sociais estimuladas e emuladas pelos movimentos expansionistas do capitalismo, padecia e penava pelos desdobramentos e pelas sequelas provindas das divisões que sulcavam e dilaceravam os seus territórios. Certamente, não se restringiam apenas às consequências irracionais da “guerra fria”, a impor rígidas fronteiras diplomáticas, políticas e mercantis, com incontáveis prejuízos, materiais ou não. Mas, aludiam em especial, aos problemas advindos das “fossas” e “trincheiras” que dividiam e separavam de maneira igualmente brutal os povos e os países localizados no “hemisfério norte” e aqueles situados no “hemisfério sul. Muito mais do que os “muros” e as “cercas”, triste e tragicamente representativos dos ciclos da “guerra física” e da “guerra fria”, os meios que incitam e promovem a partição e a desarmonia daquele mundo decorrem, sobretudo, das condições que caracterizam a produção e a distribuição das riquezas materiais e não materiais. Avolumam-se os fatores que concorrem para distinguir os níveis de “bem estar” e de acesso à cidadania, entre uma e outra “metade” do planeta. Riscam-se, com maior nitidez, as linhas e os traços que diferenciam e causam estranhamento entre as nações que integram o centro e as periferias do capitalismo. Contrapõem-se a pujança dos países nucleares e centrais (apesar do desigual usufruto dos bens criados coletivamente, mesmo nos mais ricos e avançados países) e a pobreza e miséria que grassam e propagam-se rapidamente, por todas as regiões circunscritas às divisas e bordas do célere e fervilhante desenvolvimento do capital. Parcelas colossais e majoritárias dos povos e nações estão (e estarão) inexoravelmente alijadas e excluídas dos eixos que respondem pela tomada de decisões e controle das políticas que são acionadas e atingem e afetam as sociedades em escala globalizada.

Nesse devir, ao mesmo tempo, progressista e retrogressivo, reformado e retroativo, é certo que são exacerbados os impulsos em prol do gradativo

melhoramento dos parâmetros que envolvem a vida dos indivíduos e das coletividades, especialmente para as camadas médias e altas dos segmentos em que se distribuem os grupos populacionais. Mas são também introjetados os procedimentos e as regras que, direta ou indiretamente, orientam e efetuam as ações que plantam as causas e os efeitos da separação e da discriminação.

Não é improvável que, nesse contraditório quadro social, as instituições escolares, embora de modo não exclusivo e nem sempre diretamente, concorrem para acolher e alentar as metodologias que servem a usos e destinações que tenham feitiço categorizante e classificatório.

Por conseguinte, opera-se, regular e metodicamente, dupla e contrastante intervenção: a favor da ampliação das oportunidades e dos direitos de apropriação das benfeitorias produzidas e acumuladas histórica e socialmente (culturais e educacionais, inclusive), e, em direção distinta, no intuito de efetuar a restrição e a contenção, recriando e reiterando as condições que geram ou favorecem a diferenciação e a hierarquização social.

Em referência ao peculiar contexto dos anos 60, no século assado, Machado sublinha a ambiguidade caracterizadora de uma das épocas mais tumultuadas e turbulentas da história social recente. Conforme descreve a autora:

Embora se falasse em diferenças individuais, grupos inteiros mantinham-se à margem. Começou a se formalizar a teoria da carência cultural, na segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 1960, nos EUA. Para essa teoria, 'a pobreza nas classes populares', 'os problemas emocionais', 'a família desestruturada', 'a falta de interesse dos pais pela escolarização dos filhos', 'os alunos desinteressados', 'desnutridos', 'pouco estimulados' e com 'linguagem pobre' eram as justificativas predominantes para o fracasso escolar. (1997, p. 75).

Pode-se aceitar que, desde então, houve considerável arrefecimento quanto ao grau de admissão e difusão das teorias e acepções que compartilham e se nutrem das convicções que enredam e aderem a essa postura nuclearizada pelos sentimentos de perda e/ou falta e que estão, invariavelmente, referidos tão-somente às pessoas em si e/ou às suas próprias e imediatas circunstâncias. Todavia, ainda que sejam alteradas e não permaneçam intactas, as crenças com essa natureza (ou próximas e contíguas) mantêm-se vivas e atuantes nas conjunturas que se avizinham e desembocam nos momentos presentes, tanto na alçada da produção e experimentação dos modelos e instrumentos técnico-científicos como no reduto dos

seus quase sempre receptivos e fiéis cultores, os estabelecimentos de ensino, sobretudo, nos seus ciclos e etapas superiores.

A autora em tela reafirma a tendência de retomada da visão ora retratada, durante os últimos anos do século anterior:

Atualmente, temos visto reacendidas às discussões a respeito da determinação da inteligência e de como avaliá-la. Por um lado, a crença em uma inteligência que depende exclusivamente da herança genética, e, por outro, a ênfase em aspectos emocionais, como a capacidade para lidar com as próprias emoções, nas conquistas dos indivíduos. Mas ambas nos convidam a enfatizar as habilidades individuais como sendo o fator responsável pelo sucesso ou fracasso do sujeito. (1997, p. 75).

Assim é que as formulações que, em tese, deveriam voltar-se à modificação e à reciclagem dos estudos e das investigações de espírito científico e acadêmico, nessa área, podem estar representando, mesmo que apenas em parte, o prosseguimento e a continuidade das tradições que tem sido cultivadas no campo da discussão sobre a inclusão (e a exclusão) e a participação (e a alienação) efetiva do conjunto da população nos inflados sistemas educativos da atualidade. Em uma história onde há sinais de uma forte e nada desprezível evolução, os debates recentes esbarram e batem de frente, ainda, com os diagnósticos e com as proposições decalcados dos cânones e regramentos que, em substância, teimam em esquivar-se de um olhar mais radical e rigorosa que examine e apreenda as verdadeiras condições de inserção dos indivíduos e grupos no cerne das sociedades de extração segmentada e classista.

De acordo com a compreensão explicitada por Machado:

A concepção de desenvolvimento e inteligência considerada por vários autores como um processo construído nas relações sociais mostra-nos que compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita seria compreender os processos de apropriação de um objeto socialmente constituído. Embora as concepções desses autores estejam cada vez mais presentes nas discussões das práticas pedagógicas ainda impera o foco reducionista nas avaliações diagnósticas. (1997, p. 75).

É a mesma autora que esclarece a respeito do quase receituário de expressões e significados que, em certa medida, estão orientando os encaminhamentos (enquadramentos?) das dificuldades educativas e, particularmente, das requisições que assumem as feições das chamadas “queixas escolares”.

Segundo a autora:

As ideias de 'falta', 'anormalidade', 'doença' e 'carência' dominam a formulação das queixas a respeito das inúmeras crianças que são encaminhadas pelas escolas para a avaliação psicológica, tornando-se mitos que justificam o fracasso escolar. (1997, p.75).

Entre os mitos apontados e analisados por Machado (1977, p.76-78), pode ser mencionado o “distúrbio de aprendizagem”. Categoria esta que aparece recorrentemente nos procedimentos voltados aos encaminhamentos das crianças para fins de atendimento por profissionais da área de saúde. E, portanto, fora do ambiente especificamente destinado ao exercício das práticas pedagógicas. Segundo a cuidadosa argumentação elaborada pela autora, com base nos estudos que tratam do referido problema, estabeleceu-se, com a influência temporal que se deu na origem e no desenvolvimento das pesquisas desse gênero, uma forma “circular” de abordagem clínica sobre o assunto. A qual caracterizou-se pelo uso de premissa que poderia, esquematicamente, ser enunciada assim: se uma dada causa pode afetar negativamente uma determinada situação de aprendizagem, gerando efeito negativo, é também provável que a identificação da manifestação dessa forma de efeito negativo venha a corresponder à presença do mesmo tipo de causa.

Por meio das suas considerações e valendo-se, também, das contribuições de Moysés, (*Apud* MACHADO, 1977, p.74) a autora sugere que devemos “relativizar o poder normalizador, neutro, objetivo e verdadeiro que certas afirmações ditas científicas têm”. Acrescenta, ainda, a hipótese de que eventuais modificações tenham ocorrido e afetado o rol dos critérios adotados para a determinação dos “sintomas” que indicam “alterações no comportamento ou na cognição”. Ou, então, que possam ter acontecido mudanças a respeito da necessidade de considerar outras “causas” concorrentes como variáveis explicativas das dificuldades apresentadas pela criança. Nesses casos, tais alterações podem ter colaborado para uma maior fragilização dessa insatisfatória categorização que versa sobre os “distúrbios escolares”.

Segundo Machado, nesses enquadramentos as incertezas são muitas:

Dessa forma, eliminando as condições que anteriormente excluía a possibilidade de diagnóstico de ‘distúrbio de aprendizagem’, torna-se possível que qualquer criança que apresente dificuldades na escola possa

ser enquadrada nesse diagnóstico. É difícil provar a inexistência de um distúrbio que não tem prova de existir. (1997, p. 76).

Há outros pontos importantes, destacados pela autora, nessa análise que visa desvelar e decifrar os “mitos” que rondam e perambulam por entre os muros escolares (e fora deles), envolvendo e atingindo o elenco das proposições que, presumivelmente, deveriam afluir para aperfeiçoar a agenda de explicações e de intervenções reservadas para o enfrentamento e a derrocada dos fatores causadores do fracasso escolar.

Nessa seara, pode-se apontar, como outro exemplo, para as complicadas e a rigor pouco diretas relações entre a efetividade da aprendizagem e a sombria e execrável figura da desnutrição, nas situações em que “a determinação social e econômica da desnutrição é transformada no dia a dia em mais uma doença biológica.”(1997, p. 77)

Afirme-se, por um lado, que não deve pairar nenhuma dúvida quanto à gravidade desse problema que assolou e tragou (e, mesmo que em menor medida, ainda se mostra cruelmente presente por aqui e por ali) partes incomensuráveis do nosso continental território, acometendo e castigando infindáveis parcelas da nossa população infanto-juvenil. Distribuídas tanto pelos cantos e rincões mais empobrecidos da nação, como também nos arrabaldes e nos lados mais afastados e apartados dos Estados e Municípios concentradores das riquezas produzidas e acumuladas coletiva e socialmente. A questão da desnutrição manteve (e mantém), lamentavelmente, fortíssimas ligações com as desproporcionais e condenáveis taxas de mortalidade infantil que vigoraram (e vigoram) odiosa e destrutivamente por tempos e em espaços excessivos.

Contudo, por outro lado, convém nos acautelarmos com as explicações que cotidiana e levianamente atrelam dificuldades de aprendizagem ordinárias e, às vezes, mais primárias ou rudimentares ao suposto e não comprovado comprometimento do Sistema Nervoso Central, em virtude da infligência do fenômeno da desnutrição, golpeando e abalando crianças e jovens.

Na intenção de melhor delimitar um e outro problema, explana a autora e tela que:

Os determinantes sociais e econômicos da desnutrição podem ser percebidos quando, analisando os casos de crianças da classe média ou alta que tiveram desnutrição devido a uma doença grave, não se relata um

déficit sistemático de desenvolvimento, principalmente em se falando de capacidades cognitivas elementares para o ser humano. (1997, p.77).

Neste ponto, parece ser razoável recomendar que haja acordo quanto ao reconhecimento da necessidade de se travar luta denodada e incansável com o objetivo de alcançar a cabal extirpação da inaceitável ocorrência da desnutrição. Sobretudo, quando gerada e sustentada (alimentada?) por conta das iniquidades sociais que continuam enfiando e vingando em nosso país. Ao mesmo tempo, exige-se o exaustivo e permanente combate às causações pedagógicas e sociais da poliforme (não se deve simplificar!), mas identificável questão do fracasso escolar, que deita as suas insidiosas raízes nos insuficientes e selecionadores sistemas educativos mas também nas injustas e excludentes estruturas sociais vigentes.

Situação análoga a essas antes indicadas também transcorre a respeito do tema da dislexia. Conforme relata a autora, contando com subsídios fornecidos por Collares, Nunes e Moyses, (*apud* MACHADO, 1997, p. 77 e 78), “trocar letras sistematicamente transformou-se em ‘ser disléxico’.” Assim é que, parece haver uma sobreposição entre os casos em que os indivíduos, após “um trauma craniano grave ou uma doença neurológica bem estabelecida, podiam apresentar como uma das sequelas a perda do domínio da linguagem escrita, um domínio anteriormente estabelecido” (*ibid.*, p. 77). Comenta esta autora que, casos desse tipo, passíveis de “comprovação clínica” e comportando “lesões anatômicas”, não estão sob “questionamento” e “discussão” (*ibid.*, p. 77).

E assinala, no intuito de bem demarcar as diferenças entre uma e outra situação em que a dislexia é referida:

Nosso objeto é a condição a que se convencionou chamar de ‘dislexia específica de evolução’, e que se referia a crianças que, por uma ‘disfunção cerebral’, teriam uma interferência a com aprendizagem, prejudicando a alfabetização. (1997, p.77).

Em várias das circunstâncias relativas ao aparecimento das dificuldades escolares, podem estar se manifestando episódios de “dislexia” que remetem para desníveis que, talvez, não ultrapassem a patamares “quantitativos”, dentro de um contexto que considere o desempenho escolar de distintos grupos de alunos. De tal modo que, a ser verdadeiro o pressuposto, os meios e os expedientes pedagógicos planejados e implementados para dar conta das ocorrências mais comuns viriam a

atender a todos os grupos discentes “com maior ou menor dificuldade” (*apud* Machado 1997, p. 77 e 78).

De toda forma, expõe-se, assim, mais uma situação a requerer cautela e discernimento no tocante ao seu justo e preciso diagnóstico e quanto à sua real solução. Não é por acaso que exclama a autora, sobre os alarmantes números encontrados: “Constata-se uma epidemia. Fala-se na existência de cerca de 18% de “disléticos”, de 5 a 15% de “hiperativos” na população com idades escolar.” (1997, p. 78).

Até o ponto em que conduzimos e sublinhamos esses relatos, referenciados em abordagens e investigações específicas sobre os temas levantados (e, aqui, apenas sucinta e simplificadamente mostrados e abordados), é possível inquirir e é indispensável debater com mais vagar e propriedade a respeito da pertinência e da efetividade dos laços que vem sendo costurados entre os problemas e as respectivas soluções educativas. Por exemplo, às vezes, com a busca de respostas exógenas e alheias à substância do processo de ensino e aprendizagem (ver os reducionismos economicistas). Outras, mediante o emprego de ferramental metodológico nem sempre adequado ao conteúdo do trabalho educativo. E, outras, ainda, de maneira a desviar o foco da questão, deslocando-o do solo sócio-pedagógico e enviando-o para a aparentemente mas segura e menos questionável órbita do “tratamento clínico”. Quase sempre contando com a diagnose e o aval dos “pareceres técnicos”, provenientes da lavra legitimadora dos seus agentes, investidos da autoridade de especialistas.

Logicamente, não é nada prudente nem sensato descartar, por princípio e de uma vez por todas (ou para sempre), a possibilidade de surgimento de dados problemas, com maior ou menor expressão quantitativa, implicando maior ou menor complexidade, originários do campo clínico. E que possam vir a requerer esforços e medidas que ultrapassem as fronteiras, bastante movediças, dos organismos escolares propriamente ditos, demandando o indispensável concurso de profissionais habilitados em outras áreas do saber e da prática humana. Aliás nada mais saudável e enriquecedor do que o trabalho multitarefas e multidisciplinar. Especial e desejavelmente em uma esfera pautada e definida pelo inesgotável, ingente e crucial processo de formação das novas e, quiçá, promissoras gerações.

O que ora se põe em cheque vem ser, entre outras variáveis aí embutidas, a transmutação, de toda indevida, das agravadas questões sócio-educacionais, que

residem no cerne das sociedades estratificadas, em elementos que são, ou ao menos tem sido, aprisionados e reduzidos aos estritos limites do indivíduo e do seu meio mais próximo e imediato,

Armo-me, desta feita, de duplo depoimento da autora que vem sendo apreciada. O primeiro, no sentido dos assentimentos:

Existem pessoas com dislexia, existem lesões que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, disfunções neurológicas, existe desnutrição, pobreza, problemas emocionais, violência, existe professor desinteressado, pais alcoólatras. Existem crianças com problemas psicológicos que merecem atendimento, pois eles estão sofrendo. Mas não é possível estabelecermos uma relação direta de causa e efeito entre problemas emocionais e capacidade de aprender. (1997, p. 78).

Como se constata, não é despropositada ou ilegítima a atitude de transvazar as divisas do ato pedagógico, em si, valendo-se e socorrendo-se de outros olhares que, por sua configuração multifária e mais diversa, sustentam a probabilidade e embasam a esperança de se obter uma mais integral compreensão das complicadas totalidades educacionais. Todavia, como se sabe, a questão aqui não é meramente de soma ou justaposição de ângulos. Como se pelo adicionamento e somatória dos “pedaços” ou “retalhos” chegássemos, por fim, ao preenchimento dos vácuos e dos hiatos existentes, resultando na figura da inteira e certa explicação ou na plena exatidão científica (tão simples, assim?). Mas, na verdade, há, antecedente e precipuamente uma inobjetável questão de método, que inscreve no seu interior, entre outros aspectos essenciais, a maneira como são produzidas e explicitadas as interrogações acerca do objeto sob exame e investigação. É assim que cabe antes de mais nada esclarecer: quais são a natureza e os significados contidos nas perquirições sobre o objeto em pauta?

E, o segundo depoimento, a observação da referida autora quanto ao modo de tratar este tema, restringindo-o à criança em si, circunscrevendo-o ao seu particular entorno e mantendo-o sob os concêntricos e viciosos juízos daí decorrentes:

Quando impera a pergunta ‘o que a criança tem?’ predomina um trabalho em relação ao que ‘falta a ela ter’, embora a maioria de nós reconheça que ‘a dispersão’, ‘o não querer fazer lição’, ‘o agredir’ não existam como entidades, isto é, adquirem sentido dependendo das relações nas quais esses acontecimentos se dão e são produzidos, não temos tido o funcionamento dessas relações como material de trabalho. Dessa forma, tornamo-nos capazes de criar um juízo a respeito da criança, mas não de

transformar aquilo que está sendo produzido. Assim, cria-se um ciclo vicioso no qual nossos discursos tendem a intensificar aquilo que queremos mudar. As palavras produzem a realidade... Problemas de ordem pedagógica e institucional são transformados em problemas de saúde mental. (1997, p. 88)

Aquino (1997b, p. 93, 94 e 95), ao abrir discussão sobre o que ele designa por “embotamento institucional da escola”, chama a atenção para a desmedida assiduidade com que surgem e comparecem à cena educacional as crianças taxadas de “alunos-problema”. Os quais são, de maneira nada incomum e representando o lado mais frágil da contenda que ali é travada, “diagnosticados como portadores individuais de algum desvio das normas escolares clássicas enquadráveis em um vasto espectro de anomalias mentais e morais”. (Ibid., p.93)

Compõe-se e recompõe-se redundante quadro, que se caracteriza pela ênfase na reprodução de dadas relações sociais e pedagógicas, bem como pelo tratamento reiterativo dos planos e projetos de ensino que, com certo vezo e praxe, são elaborados e, logo a seguir, convertidos em usos e costumes de sala de aula e em rotina docentes. Estes visam, obstinadamente, prover e atender as condições de possibilidades enquistadas no suposto do rápido e flexível ajustamento do alunado, diante dos programas pré-elaborados e compulsoriamente implantados. Como se os mesmos devessem ser, necessariamente, replicantes, inflexíveis e invariáveis. Em tais circunstâncias pouco ou nada se questiona a respeito do padrão de ensino pré-definido e arbitrariamente instituído e aplicado no âmbito de relações que são, quase sempre, simplificadas, homogeneizadas e ate uniformizadas.

Não é à toa que parcelas não tão pequenas das classes de alunos, mais cedo ou mais tarde, acabam por sentir e acusar os golpes deferidos por forças que vem de fora e que assumem a feição das “normais” e “comuns” dificuldades escolares. Tendendo a desaguar na estigmatizada figura do fracasso escolar e a transbordar para as usuais e convencionais vias de escape ou de escoamento (e de não efetivo enfrentamento) desses “naturais e residuais incidentes”. Quer sejam as alternativas de “tipo escolar” (como a reprovação ou a remissão para os conselhos de classe, entre outras) quer sejam as de opções “tipo clínico” (como as “queixas escolares” e os encaminhamentos para os especialistas das áreas de saúde, etc.).

De acordo com a compreensão exposta por Aquino:

No que tange especificamente ao erro escolar e seu efeito cumulativo, o fracasso, convém apontar desde já que tais vicissitudes do trabalho escolar não podem, sob nenhuma hipótese, ser encaradas como atributos, psico(pato)lógicos, ou como predisposições particulares – inatas ou adquiridas, não importa – de um suposto ‘aluno – problema’. Mesmo porque, esse mesmo aluno dependendo das circunstâncias pode apresentar uma produtividade e um entusiasmo insuspeitos aos olhos viciados pelo tirocínio pedagógico. (1997b, p.93).

Em referência às observações de Aquino, pode-se frisar que essa rota convergente (embora complicada e enviezada) de ligação que se estabelece entre o figurado “aluno problema” e as situações que são etiquetadas de “problemas de aprendizagem” conduz à adoção das formas de encaminhamento aos chamados especialistas, em busca de cuidados condizentes com “um distúrbio de ordem cognitiva ou até mesmo comportamental”. Paradoxalmente, como já dito, esse tipo de procedimento, exercitado com crescente afluência por parte dos órgãos que integram a educação oficial, lança para fora do seu perímetro escolar leva esta instituição a abrir mão das suas improteláveis prerrogativas no que diz respeito à concreção do trabalho de cunho pedagógico (1997b, p. 93). Salvaguardados os casos concretos que requerem particular atendimento dos especialistas da área de saúde, conforme já foi cogitado anteriormente.

De fato, através desse “*modus operandis*”, são processados e colhidos tão parciais quanto dúbios resultados, mesmo quando se restringem às expectativas decorrentes do específico teor do encaminhamento. Na verdade, como antes foi alegado, trata-se em princípio, da tentativa de encontrar soluções acima e além do contexto das relações que engendram os problemas em causa. Ou seja, o tipo de racionalidade, os conteúdos, os nexos e os liames incrustados e imbricados na atual ordem educacional, constitutivamente geradores dos problemas detectados e encaminhados, em boas partes sobrevivem, reprisam-se e perpetuam-se, inquestionados e intocados.

Segundo as palavras proferidas pelo autor consultado:

[...] (nos casos de encaminhamento)... está-se pedindo explicitamente para que um profissional externo às relações escolares, e portanto ausente delas, dê conta do enfrentamento de um quadro sintomático cujas causas remetem à interioridade mesma do cotidiano escolar, ou seja, suas relações constituintes e, em particular, à relação professor-aluno. (1997b, p. 93).

Nesse dado modelo, aceita-se e ratifica-se um parcelar e aparentemente suficiente enfoque que se impõe e se intromete no modo como são enxergadas, recortadas e pinçadas as questões do gênero que aqui está sendo interpelado. Nesse vai e vem das “dificuldades escolares” e das “soluções extra-educativas”, corre-se algum perigo no que concerne à fixação de vias falazes e de atalhos abreviados e que se desviam da perspectiva propriamente pedagógica. E que serão acionados nos episódios que contenham (ou pereçam conter) algum nível de descumprimento ou rompimento dos códigos, normas e regras prescritos nos ambientes escolares e praticados e nem sempre questionados. Fica-se, talvez, a meio caminho da entronização de cláusulas e condutas que podem contribuir para a naturalização e a reificação dos embaraços e constrangimentos que interferem no andamento das tarefas que emanam dos organismos educacionais e pedagógicos; dificultando, adiando ou, até mesmo, desconsiderando a sua plena e íntegra consecução, com qualidade e para todos.

O ponto aludido e abordado, se está longe de ser o único, ou o principal, situa-se, porém, como um dos presentes indicadores no tocante à descontextualização social e cultural e a formalização abusiva e descomedida das temáticas e dos procedimentos educativos, os quais, por vezes, têm sido arrancados e subtraídos das suas bases e processos, que lhes conferem substância e significação. Alienados e isolados das suas históricas e orgânicas raízes sociais, culturais e educacionais, podem, em dadas circunstâncias, passar a cumprir e a ocupar função e posição deveras distintas daquelas que lhes foram atribuídas por suas acepções originárias e mais conformes à sua natureza constitucional.

Remoendo, ainda, os elementos introjetados no assunto dos “encaminhamentos clínicos” e da conseqüente atitude do extravio dos problemas do seu curso concretamente educativo, Aquino desnuda e revela a presença de empedernida contradição. Afirma e reflete o autor, no seu texto, que:

Além disso, há aí, nesse pedido, uma contradição fundamental, uma vez que mesmo que esse aluno seja ‘tratado’ isoladamente, como um elemento apartado das relações escolares, o ‘sintoma’ nunca desaparecerá por completo, pois não se trata, a nosso ver, de uma disfunção individual (orgânica, psicológica e/ou social), mas do efeito de uma trama cujas raízes são intransferivelmente institucionais. (1997b, p.93).

Assim é que incumbe aos organismos institucionalmente destinados ao planejamento e à realização da faina educacional romper com as correias que os atrelam e os colocam à reboque de valores, credos e hábitos que, no limite, os endereçam e os põem a serviço da reprodução, mesmo com tonalidade modernizadora ou atualizadora, das estruturas seletivistas e segmentadoras.

No particular terreno aqui arrolado para fins de exemplificação, impõem-se, de imediato, algumas mudanças e reorientações tanto das cosmovisões como das ações correspondentes. Para Aquino, há a exigência de um reposicionamento da abordagem sobre o objeto ora em referência. Ou conforme o autor:

Há que se retirar, portanto, o foco diagnóstico da figura exclusiva desse 'aluno-problema', deslocando o olhar para as relações conflitivas que o circunscrevem, das quais ele é tão – somente um porta-voz, ou um problematizador, se se quiser. (1997, p. 93).

Não se trata, como é patente, de pouca coisa ou de empreendimento de fácil resolução. Deve-se ter em vista que é mais do que um puro caso de escolha de alternativas no quadro composto por um arco de “soluções pré-fabricadas”, igualmente “habilitadas”, diferindo entre si apenas nos tópicos da sua tecnicidade, invólucros e prescrições. Esta situação tende a representar o jogo das formas e das aparências. Podem estar sob as sombras e, portanto, parcial ou inteiramente ocultadas, as preceituações que atribuem operacionalidade as funções de filtragem e seleção sócio-educacional. Isto é, permanece não explicitado o fato de que, definitivamente, os sistemas educativos vigentes não estão vocacionalmente voltados e nem estão efetivamente instrumentalizados para o cumprimento, sem mais protelação ou meia medida, das proclamações universalistas, anunciadas pelos arautos do liberalismo e já bastante amadurecidas, de que a educação é direito de todos e não privilégio de poucos.

Conto com o precioso auxílio de Aquino, na sua análise crítica a respeito das situações em que a escola tem passado a recorrer aos repertórios de ferramentas exógenas ao trabalho escolar, especialmente, nas ocasiões que se caracterizam pelo defrontamento do aluno com a programação escolar, resultando em alguma forma de estranhamento do mesmo em face do “padrão pedagógico” em execução. (1997b, p.94).

Para o autor mencionado: “É aí que entram em cena os peritos e seus discursos teórico-técnicos, cujo efeito imediato é uma nova arbitragem de tal padrão, agora mais, hipoteticamente, científica, objetiva, neutra.” (1997b, p.94)

E prossegue, o mesmo autor, detalhando e desconstruindo esse tipo de requerimento:

Exemplo disso? As classes especiais, destinadas àqueles com dificuldade de frequentar classes regulares, e que só podem ser encaminhados a ela com o ‘laudo técnico’ de um psicólogo clínico. Outros exemplos: as crianças hiperativas ou as apáticas, as superdotadas ou as limitrofes, as imaturas ou as precoces etc. Note-se, por curiosidade, que se trata de pares opostos, percebidos, porém, como igualmente dificultadores da ação pedagógica. (1997b, p.94).

Dessa mesma ótica, adotada e formulada por Aquino, a busca de explicações mais justas e coerentes sobre essa face da ação educativa acarreta algumas implicações. Em primeiro lugar, convém evitar ou não se restringir à abordagem mais abstrata, na qual, geralmente, se apresentam as proposições que estão fundadas e apoiadas na suposição quanto à necessidade de escolhas e de definição de parâmetros educacionais ‘mínimos’ ou ‘médios’, para o ingresso, adaptação e desempenho, com real sucesso, no e do trabalho escolar. Ao inverso, não se deve perder de vista o caráter situado e concreto dos sujeitos que encarnam as petições características das “avaliações e diagnósticas”, que assaltam com certa imoderação o atual cenário da educação institucionalizada. Na verdade, cada particular sujeito (criança/adolescente) “é estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor(es), filho de família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país”. (1997b, p. 94)

Além disso, talvez, o que devesse estar sob exame, nessas determinadas circunstâncias, fossem “as matrizes institucionais do distúrbio, da anomalia, da diferença, encarnadas, sim, na figura individual do ‘aluno-problema’, mas que o transcendem em muito.” (1997b, p. 94)

Não por acaso, ainda no âmbito da análise em apreço, essa controversa troca de sinais, refletida na inversão e/ou abandono das prerrogativas que deveriam ser vigorosamente abarcadas pelos institutos de ensino, contribui e conflui para “uma espécie de embotamento institucional da escola contemporânea. Isto significa dizer que a escola, na qualidade de instituição social, tem permitido que seu rol de

competências fique à deriva de outras instituições, com as quais compete historicamente pela “guarda de nossas crianças e jovens.” (1997, p. 94)

Conclui o autor que esse problemático quadro relativo ao recente contexto educacional-escolar tem induzido ou facilitado, em constante progressão, a perda da especificidade e da qualidade da intervenção e do acompanhamento educativos, comprometendo em forte medida a realização das tarefas que lhes são próprias e essenciais. Em contrapartida, esse campo se vê tomado e envolvido por uma espécie de dilema ou paradoxo em que causas e efeitos dos problemas pedagógicos diluem-se, misturam-se e confundem-se uns com os outros, enevoando a adequada busca de soluções.

Pois, vejamos, em concordância com o supra-citado autor:

Disso decorre, a nosso ver, que na busca crescente de uma suposta eficácia científica sobre o processo ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao esquadramento (psico) pedagógico do aluno, quanto às ações pré-diagnósticas do professor, a escola atual tem se despotencializado como instituição, deixando-se capturar por demandas que, a rigor, nada têm a ver imediatamente com o seu papel esperado e possível. (1997b, p. 94)

Assentados tais aspectos, é cabível arguir e interrogar, com similar ênfase, a respeito das questões encastoadas e engastadas em torno e no interior das ações da avaliação escolar. Igualmente, são muitos e mal resolvidos os problemas contratempos que se apresentam e que se inserem nos vastíssimos e aparentemente inesgotáveis circuitos através dos quais ganham vida e extremada expressividade as atividades que configuram o ato avaliativo. A começar pela assunção de papel cada vez mais central e catalizador dos fluxos e das energias que são desencadeados e estão contidos na concreção do trabalho educativo e pedagógico.

Aquino, ao discorrer sobre a temática da avaliação e o seu destacado lugar no âmbito escolar, afirma que:

Quando, nos dias de hoje, se pensa em educação, talvez a imagem que resuma mais claramente a mise-en-scène escolar contemporânea seja a de um professor e seus alunos às voltas com uma prova. Angariar ou atribuir ‘boas notas’ parece ser, em última instância e na maioria das vezes, a justificativa e o objetivo únicos do trabalho escolar. Escolas, professores e alunos maniacamente preocupados com o vestibular são um bom exemplo do fetichismo deste obscuro verbo: avaliar. (1997b, p. 104).

Para o mesmo autor, estabeleceu-se, como parte marcante e fator inseparável do atual sistema educativo, um processo que se caracteriza tanto pela exacerbação das proposições de infindáveis atividades nessa instância, com os seus respectivos apelos persuasivos e justificadores, como também pela multiplicação dos objetos e situações que devem ou deverão estar submetidos à sanha dos agentes e meios avaliativos. É desse modo que “na busca de um pretenso intercambio público de análises confiáveis, porque técnicas, avaliam-se alunos, professores, disciplinas, currículos, cursos, instituições, programas e sistemas educacionais. De cima a abaixo e transversalmente, todos parecem querer avaliar e ser avaliados, enredados numa espécie de avalanche avaliativa que se abate sobre nossos espíritos e mentes.” (1997b, p. 104)

É possível asseverar, sem receio de abrir mão de uma apreensão mais justa da vigente realidade educacional, que os planos e os estratégias que são empregados para fins de aferir, ajustar e obter produtividade, rendimentos ou resultados ‘ótimos’, que têm lugar nos espaços internos ou externos dos organismos de ensino, cumprem (ou tentam cumprir) um aferrado e imperativo papel no que diz respeito à emissão de ordens e comandos que são projetados e estendidos para o conjunto da organização educacional.

Acomodando e absorvendo um eclético arsenal de doutrinas(dogmas?) recomendações (receitas?) e meios operacionais (técnicas?), as sistemáticas avaliativas alternam ou combinam os seus diversos componentes (ingredientes?) na ânsia de alcançar, através de soluções que parecem ser “mágicas” (alquimia?), um não apenas improvável, como de todo impossível, controle, cabal e total, sobre atividades e sujeitos que são, queira-se ou não, variáveis histórica (social, cultural...) e pedagogicamente e, por isso, mutáveis e transformáveis. Presenciam-se, portanto, a disponibilização e o uso de dispositivos e apetrechos de avaliação que visam antes as interferências negativas e de índole paralisante e estagnadora do que dar conta, ampliada e positivamente, das trajetórias que são inerentes e conferem significados singulares aos entes educativos (professores, alunos, pedagogos, equipe administrativa e outros) que imprimem movimento e dão pulsão às vivas e concretas agências educacionais e escolares.

Recobro as considerações analíticas postas por Aquino, no que tange a uma certa absolutização da ingerência dos expedientes de avaliação, no âmbito do trabalho escolar.

Para o autor:

De qualquer modo, o que parece obstinar a todos é a possibilidade de chegada a resultados 'objetivos' e a suposta eficácia institucional que a partir deles se poderia vislumbrar. Isso demonstra que há em curso, no interior das relações escolares, uma tentativa de naturalização do ato avaliativo como regulador exclusivo ou prioritário do trabalho escolar, ou seja, uma torção imaginária com vistas ao hiperdimensionamento de apenas um dos tantos usos e costumes institucionais escolares. (1997b, p. 104).

Em posicionamento que alude aos apontamentos foucatianos, no que concerne às reflexões sobre as “instituições disciplinares”, o autor, acredito, encaminha-se no sentido de apreender e tratar as relações entre os meios avaliativos e “o princípio do exame”, reconhecendo e afirmando “que os procedimentos avaliativos constituem, na melhor hipótese, apenas uma das dimensões das práticas examinatórios no contexto escolar.” (1997b, p. 105).

Assim, ao que tudo indica, os exames, em seus princípios constitutivos e organizativos, polarizam e atraem, como eixo gravitacional, os meios e as ações que integram e engrossam os seus círculos orbitais. Trata-se, pois, desta específica angulação, de se registrar a primazia da perspectiva do “exame”, (sempre no âmbito das denominadas “instituições disciplinares”). Que se põe e se compõe na qualidade de “uma certa ética das instituições disciplinares que se presentifica nos atos mais costumeiros, autoconsentidos, silenciosos até” (1997b, p.105). Inclusas, nesta disposição temporal e espacial nuclearizada pelos “exames” e pelo “espírito disciplinar”, as fartas e diversas (as vezes, delirantes) figuras assumidas pelos abundantes exercícios avaliativos.

Ainda desse ângulo, no intuito de explicitar mais detidamente as vinculações entre os aspectos principais e os elementos secundários, ou mesmo e de algum modo, derivados e subordinados, pondera o autor que:

Trata-se muito mais de observar e ser observado, de comparar e ser comparado, de se diferenciar e ser diferenciado, de assumir, enfim, um lugar nas relações, em contraposição e complementaridade, aos outros. E isso está pressuposto na avaliação, mas a ultrapassa em muito. Claro está, portanto, que o efeito da avaliação escolar, em termos disciplinares, talvez não seja nem o maior nem o mais eficaz. (1977b, p.105).

Por conseguinte, parece haver, então, um forte paradoxo permeando os acontecimentos que circundam e preenchem os dinamismos que impulsionam os modernos contextos educacionais e avaliativos.

É comum avistar e esbarrar, por todos os lugares ou recintos que abrigam alguma forma mais sistematizada de atividade educativa, no uso (exagerado) das fórmulas e utensílios que tenham e contenham algum sentido ou venham ornamentados por alguma aparência de “recurso de avaliação”. Tendencialmente, tudo ou todos são ou serão, mais cedo ou mais tarde, avaliados, bastando para tal portar e apresentar um determinado grau de ligação com a esfera dos órgãos escolares; ligações que podem se dar pelo lado de dentro (como é o caso de alunos, professores e outros profissionais vinculados, direta e regularmente, aos programas de ensino), ou, também, pelo lado de fora (tal como é a situação daqueles milhões de indivíduos que na condição de aspirantes ao ingresso nos sistemas escolares são compulsoriamente compelidos a “participar” e a “aderir” às inúmeras edições e reedições dos “exames de seleção”, como: vestibulares, exames pós – ensino – médio, testes seletivos para acesso às várias modalidades de cursos em nível de pós – graduação, “provão”, “vestibulinhos”, seleções para obtenção de bolsas e financiamentos ou outras formas genéricas e similares, etc., etc.). Assim como, complementarmente, certos agentes educativos (discentes e docentes, por exemplo) são submetidos às múltiplas figurações e execuções do ferramental avaliativo em lapsos de tempo cada vez mais seguidos e contínuos. Parece estar vigorando, quase que plenamente, o dístico (mantra?) de que toda ação escolar tem teor avaliativo e qualquer ocasião configura-se como momento de aplicação e enquadramento da e na molduragem avaliativa.

Entretanto, insolitamente, não se observa, ao menos habitual e frequentemente, uma decisiva perturbação, redefinição ou reviravolta no que diz respeito aos resultados e produtos que são alcançados e consagrados ao fim e ao término das jornadas e das etapas e ciclos que recortam e retalham (quase literalmente) os cursos que moldam e categorizam o labor escolar.

Vale a pena sublinhar a sagaz apreciação do autor sobre este ponto:

Convenhamos, apesar da proliferação das formas avaliativas, desembocamos em um labirinto, uma vez que apenas rara ou esporadicamente vêm-se discutidas as finalidades da avaliação (para quê). Terminada a maratona avaliatória e de posse de seus resultados, quase sempre retorna-se à velha fórmula: “aprovado ou reprovado”. Porque, então,

tamanha sofisticação técnica? Em nome do que se avalia tanto e de modos tão variados?

Independentemente das concepções que se tenha acerca da natureza do ato avaliativo e seus desdobramentos técnicos, o fato é que em todas elas subjaz a crença, ou a suposição, de que pela avaliação poder-se-ia aceder aos meandros de um mundo interno e secreto do sujeito – aprendiz. E mais, que essas descobertas poderiam ser aferidas, convertidas em um saber mensurável, quantificável. E que, sendo assim, uma certa visão de futuro (prognóstica, leia-se) pudesse ser atingida. (1977b, p. 105).

Parece que se evidencia, diante das vicissitudes ora descritas e que têm caracterizado os mais constantes e corriqueiros cenários que mostram a dramatização dos papéis escolares e o desempenho dos seus primordiais atores, uma incessante e obstinada procura pela autenticidade e legitimidade dos processos de ensino e aprendizagem, dada a sua impreterível necessidade e o seu inevitável enredamento com a dinâmica da organização social, tal como esta se dá e ocorre hodiernamente

Não obstante, é pouco provável que as coisas se passem e transcorram de maneira tão estrita, direta e singela assim. Tal como intencionei demonstrar ao longo desse trabalho analítico – investigativo, são múltiplos, intrincados, funcionalmente irregulares e descontínuos e, tudo leva a crer, arditamente turvos e intransparentes os formatos e modelos que foram sendo criados, reproduzidos, adaptados e agregados às tarefas que dão cumprimento e organicidade aos sistemas de avaliação (que de resto, estão repletos de adversidades e contradições).

Aqui, não se tem em vista, tão-somente, os seus reducionismos simplificadores e uniformizadores ou o seu imaginoso e inexaurível repertório de “tecnicidades”, quase sempre a serviço das realidades pautadas pelo princípio da modernização a qualquer custo e preço (e, precípuamente, conservadora). Trata-se, sobretudo e sobre todas as coisas, do crescimento desmesurado, ora em célere marcha, do seu papel selecionador e, conseqüente e congruentemente, das suas (não fortuitas e não ocasionais) incursões nas desastrosas, insidiosas e desumanas funções de segregar e excluir. Podem, assim, dar encaminhamento e tentar atribuir legitimidade a um padrão (com as suas respectivas instâncias e modalidades) de projeto educacional e escolar intrínseca e essencialmente voltado e dirigido a interesses que não são (sem sofismas e manobras difusivas) os do real conjunto das heterogêneas populações e das díspares regiões do mundo contemporâneo. Correm, outrossim, direta ou indiretamente, o risco (aliás, passível de ser evitado ou

transposto) de coadjuvar a confecção e concorrer para a reiteração (que nunca é absoluta ou perene) das faces mais insensíveis e inclementes das sociedades regidas e orientadas pelos crivos do ordenamento hierarquizado e da estruturação classista.

6.3 POR UMA ABORDAGEM AMPLIADA

Pode-se dizer que, no conjunto das observações e análises anteriores, são elencadas e inventariadas muitas das questões a partir das quais é extraído o entendimento, demorado e sequencialmente posto, quanto ao predomínio e à hegemonização das facetas (sociais e outras) recobertas por escopos e desígnios mais acintosamente controladores e despóticos, vistas por um lado. E, por outro, como indicações das bases sociais, culturais e educacionais que podem fazer da avaliação escolar um dos meios de aqodamento e reforçamento dos mecanismos que operacionalizam a classificação e a rotulação. E, no extremo (mas de forma mediada), podendo acarretar ou redundar no maior desfavorecimento dos segmentos e setores pouco ou menos aquinhoados pelos benefícios derivados da rica (mas injusta) organização societária atual.

As contemporâneas plataformas avaliativas, postas em perspectiva ampliada, defrontam-se com a urgente e descomunal necessidade de passar a arguir e a por sob escrutínio esta tão negativa quanto incômoda e nefasta herança que nos foi legada, pelos menos até estes momentos e espaços. Os quais foram e estão sendo plasmados e instaurados como condicionantes e provedores dos feitos e contrafeitos que espelham a nossa controvertida atualidade.

É preciso, pois, entre muitos outros aspectos (não nos iludamos com a aparente simplicidade deste e outros pontos), e como parte iniludível da gigantesca e complexa tarefa de assentar a natureza eminentemente positiva e ampliada do arcabouço da avaliação educacional, buscar afirmar, estabelecer e consolidar a significação essencialmente pedagógica (imanente e inamovível) do ato avaliativo. Desse modo, é indispensável aglutinar e reunir condições que possibilitem, histórica e pedagogicamente (não se trata jamais de intervenção puramente técnico – instrumental e de mero alcance operacional), agir e refletir no intuito de mobilizar e

impulsionar os meios e os agentes que devem ter como alvo e meta a progressiva (mas ininterrupta e radical) modificação do quadro ora dado e quase “ossificado”.

Isso equivale a dizer que, nas fronteiras das ações que têm lugar no plano educacional e escolar, cabe recusar e, acima de tudo, intentar alterar essa inacabada e iníqua ordem constituída, segundo a qual os elementos formadores dos programas de avaliação ora adotados têm sido desviados e deslocados, no tocante aos seus dinamismos e nexos internos, “do seu núcleo propriamente educativo para outros eixos, representados pela assimilação de funções com caráter coercitivo e disciplinador.” (NUNES, 2009, p. 37)

Ora, nesse sentido, nunca é demais reafirmar que os processos e os instrumentos de elaboração e de execução das ações avaliativas dispõem-se (cada qual à sua maneira) e, de certo modo, digladiam-se diante de uma espécie de encruzilhada interposta e retratada por, ao menos, dupla e antagônica possibilidade de consecução de atividades no campo das realizações educacionais. Por um ângulo, quando “a avaliação é posta a serviço da ordem institucional vigente, assumindo a feição de mecanismo de controle autoritário e conservador, no plano escolar e, mesmo, na esfera social.” (NUNES, 2009, p. 37)

São continuados, incomensuráveis e até desastrosos os efeitos e as sequelas que tendem a provir de uma tomada de posição por esta alternativa que tem sido assídua e recorrentemente endossada. Sobretudo, por parte dos segmentos populacionais que, em regra, posicionam-se e movem-se orientados e confortados pelos valores que emergem (e se propagam pelos demais setores) dos interesses sociais (e outros) próprios dos grupos sociais dominantes e das camadas dirigentes (e os seus associados), objetiva e subjetivamente considerados.

Descortina-se, nesse caso, uma forma de tratar a avaliação que descarta da sua tarefa investigativa e pedagógica, ao mesmo tempo que hipertrofia o seu ‘perfil’ adaptador e reacionário, conferindo-lhe, em última instância, sentido reprodutor e classista. (NUNES, 2009, p. 37).

Em contraposição a este formato, negativo e restritivo, mas de modo que não é mecanicista ou linear, não é despropositado nem pouco factível sugerir a importância da adoção de razões e medidas positivas e ampliadas que guiem e levem a avaliação que é implementada no âmbito dos assuntos e dos fazeres escolares a assumir o caráter de ferramental centrado e focado essencialmente nas

causações e nos desdobramentos dos processos pedagógicos, configurando-se e caracterizando-se, formal e substantivamente, “como instrumento efetivo de acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem.” (2009, p.37). E, simultaneamente, como alavanca de aprimoramento dos processos educativos institucionalizados, em geral.

Assim, passar-se-ia a percorrer o alongado, árduo e espinhoso trajeto que pode permitir avistar e a começar a transpor os imensos e graves entraves que impedem ou atrapalham os movimentos que conferem formas e conteúdos renovados e reformadores aos procedimentos que têm finalidade de dar concretude às reflexões e práticas avaliativas. E, assim, talvez, deixando de acumular e injetar nos processos de avaliação educacional uma espalhafatosa série de objetivos, objetos e engenhos (engenhocas?) que a configuram, especialmente, como engrenagem (ou parte da mesma) que alimenta ou reforça as deletérias consequências das teias e redes seletoras e segregadoras, que são armadas e vividas nas várias esferas da sociedade. Em abordagem positiva e ampliada, e reconvertidos social e pedagogicamente, os meios avaliativos podem vir a cumprir e a exercer um fundamental papel de incrementar, genuína e propositivamente, o aperfeiçoamento dos organismos de educação. E, por esse mesmo caminho, prover substanciais melhorias aos sujeitos e aos destinatários das relações de ensino e aprendizagem, abrangidos e apreendidos nas suas totalidades e diversidades, não admitida qualquer forma de desvio, escusa ou descomprometimento com esta tão singela quanto fundante e essencial causa educacional e escolar: a avaliação, se e quando tomada de modo não encurtado, reducionista e restritivo, mas sob uma perspectiva ampliada, humanista e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Avaliação em Educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestonária? In: **Avaliação em Educação**. Pinhais: Melo, 2007.

ANTUNES, C. **A educação em Mézáros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

APPLE, M. W. & BEANE, J. A. **Escolas democráticas**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, J. G. (org). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1977.

_____. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 14ª edição. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor aluno. São Paulo: Summus, 1996.

BARLOW, M. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BICUDO, M. A. V. & SILVA JUNIOR, S. A. da (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**: conferências, mesas-redondas. São Paulo: UNESP, 1999.

BOSI, A. (org). **Cultura brasileira**: temas e situações. São Paulo: Ática, 2008.

BRANDÃO, Z. (org). **Democratização do ensino**: meta ou mito? Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1979.

COLELLO, S. M. G. **Análise - Avaliação Escolar gera competição descabida**. Texto Jornal Folha de São Paulo. 23/11/2012 Cotidiano 1 C5.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

COUTINHO, C. N. (org). **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos (1916-1935). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COVRE, M. de L. M. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo: Ática, 1990.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, M. T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: D. P. & A, 2003.

_____. **Escola, currículo e avaliação.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTABLET, R. **A escola.** In: As Instruções e os Discursos. Tempo Brasileiro, nº 35, p. 125, s/d.

FERNANDES, E. M. & LEWIN. H. M. **Lãs reformas compreensivas em Europa y lãs nuevas formas de desigualdade educativa.** Educação e Sociedade. Nº 35, p. 93-113.

FERNANDES, F. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ltda, 1985.

_____. **Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”.** São Paulo: Hussitec, 1979.

_____. **Poder e contrapoder na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: UNESP, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Escolas excluem alunos de passeio cultural.** São Paulo. 21/11/2012, C1.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Escolas top selecionam melhores alunos.** São Paulo. 23/11/2012, Cotidiano 1 C7.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. (org). **Avaliação de escolas e universidades.** São Paulo: Komedi, 2003.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Estudos em avaliação educacional.** São Paulo, nº 22, jul/dez, 2000.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Ensaio e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, ano 1, out/dez, 1993.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras S/A, 1979.

_____. **Obras escolhidas.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras S/A, 1976.

_____. **Concepção dialética da história.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras S/A, 1978.

GRUPPI, L. **Conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

_____. **Tudo começou com Maquiavel.** Porto Alegre: L & PM Editores, 1980.

GUIMARÃES, N. **Relação entre tendências/posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação.** Tec Educ., v 16 (78/79): 47-50, set/dez, 1987.

HADDAD, F. (org). **Desorganizando o consenso.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação Mito & Desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOLANDA, S. B. de **O homem cordial.** São Paulo: Penguin Clássics & Companhia das Letras, 2012.

IANNI, O. O estado e a organização da cultura. In: **Encontros com a civilização brasileira.** Nº 1, jul/78, p. 216-241.

_____. **Classe e nação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **A era do globalismo.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Revolução e cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. (org). **Florestan Fernandes:** sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Método dialético e teoria política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

LUXEMBURGO, R. **La Cuestión Nacional y la Autonomía**. México: d. f., Ediciones y Presente. Siglo XXI Editores S/A, 1979.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1980.

MARX, K. **O capital**: Crítica da economia política. São Paulo; Abril Cultural, 1983.

_____. **O capital**: capítulo inédito. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, K & ENGELS, F. **O manifesto comunista** – 150 anos depois. Rio de Janeiro: contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

_____. **Textos Filosóficos**. Lisboa: presença s/d.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer – Examinar pra excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÉZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, L. M. W. **Brasil 2000**: nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

NOVAK, E. M. **Bolsa família e rendimento escolar**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2013.

NUNES, O. C. **Política e diretrizes para a avaliação escolar no contexto de mudanças e reformas educacionais no Paraná nos anos 80**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009 1 CD-ROM.

PEREIRA, L. **Capitalismo**: notas teóricas. São Paulo: duas cidades, 1977.

PERRENOUD, P. Não mexa na minha avaliação! In: ESTRELA, A. ; NÓVOA, A. (org). **Avaliação em educação**: novas perspectivas. Portugal: Porto, 1993.

PICONE, E. V. **Avaliação da educação**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2013.

PRADO JUNIOR, C. & FERNANDES, F. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. São Paulo: Editores Expressão Popular, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. **A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

RODRIGUES, F. **Opinião**. Folha de S. Paulo, p. A2, 26 de setembro de 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 31ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999. Instituto Paulo Freire.

SADER, E. **Gramsci: poder, política e partido**. 2ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

SANTOS, T. dos. **Forças produtivas e relações de produção: ensaio introdutório**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

_____. **Conceito de classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

SAUL, A. M. Para mudar a prática do processo ensino-aprendizagem. In: BICUDO, M. A. V., SILVA, J., C. A. (org). **Formação de educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas**. V. 1. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **A avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991 a.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 b.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SINGER, A. **Folha de São Paulo**. Opinião, p. A2. 16/02/2013.

SCHWARZ, R. **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 11ª edição. São Paulo: Libertad, 2010.

_____. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 11ª edição. São Paulo: Libertad, 2000.

VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Z. (org). **Democratização do ensino:** meta ou mito. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

VIANNA, L. W. Apresentação. In: GRUPPI, L. **Conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

VILAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio e avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

WEFFORT, F. C. **Os clássicos da política.** 11ª edição. São Paulo: Ática, 2006.